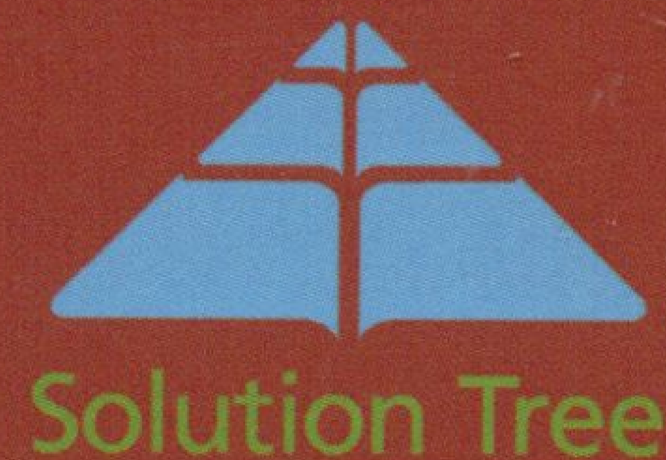
إطار عمل لقادة
المجتمع المهني للتعلم
داخل **المدارس**



الإدارة المدرسية
قائد أم منظومة؟

تأليف
كساندرا إركينز
إريك تواديل

تقديم
ريتشارد دوفور

ترجمة
أسماء عليوه



مجموعة النيل العربية

الإدارة المدرسية

قائد أم منظومة؟

إطار عمل لقادة
المجتمع المهني للتعلم
داخل المدارس

الإدارة المدرسية

قائد أم منظومة؟

تأليف
كساندرا إركينز
إريك تواديل

تقديم
ريتشارد دوفور

ترجمة
أسماء عليوه

مجموعة النيل العربية

English Edition Copyrights:

حقوق الطبعة الإنجليزية:



First published as "Leading by Design: An Action Framework for PLC at Work™ Leaders"
by Cassandra Erkens & Eric Twadell.

I.S.B.N. Solution Tree Press: 978-1-935542-29-2
I.S.B.N. Arab Nile Group: 978-977-377-189-0

حقوق الطبعة العربية:

عنوان الكتاب: الإدارة المدرسية، قائد أم منظومة؟
إطار عمل لقادة المجتمع المهني للتعلم داخل المدارس
تأليف: كساندرا إركينز / إريك تواديل
ترجمة: أسماء عليوه
رقم الإيداع: 25878
الترقيم الدولي: 978-977-377-189-0
الطبعة: الأولى
سنة النشر: 2015
الناشر: مجموعة النيل العربية
العنوان: ص.ب: 4051 الحي السابع
مدينة نصر 11727 القاهرة - ج. م. ع.
التليفون: 00202/26717135 - 26717134
الفاكس: 00202/26717135
بريد إلكتروني: info@arabnilegroup.com
sales@arabnilegroup.com
arab_nile_group@hotmail.com
الموقع الإلكتروني: www.arabnilegroup.com

إركينز، كساندرا.
الإدارة المدرسية، قائد أم منظومة؟.. إطار عمل لقادة المجتمع المهني للتعلم داخل المدارس/ تأليف: كساندرا إركينز/ إريك تواديل؛ ترجمة: أسماء عليوه.- ط1. - القاهرة: مجموعة النيل العربية، 2015.
320 ص؛ 24 سم.
تدمك 978-977-377-189-0
1- المدارس - إدارة.
أ - تواديل، إريك (مؤلف مشارك)
ب - دوفور، ريتشارد (مقدم)
ج - عليوه، أسماء (مترجم) 371.2

تنويه 1:

لقد تم بذل أقصى جهد ممكن لضمان احتواء المادة المترجمة لهذا الكتاب على معلومات دقيقة ومحدَّثة. ومع هذا، لا يتحمل الناشر "مجموعة النيل العربية" أية مسؤولية قانونية فيما يخص محتوى الكتاب أو عدم وفائه باحتياجات القارئ كما أنه لا يتحمل أية مسؤولية أو خسائر أو مطالبات متعلقة بالنتائج المترتبة على قراءة أو استخدام هذا الكتاب.

تنويه 2:

إن مادة هذا الكتاب والأفكار المطروحة به تعبر فقط عن رأي الكاتب أو المؤلف لهذا الكتاب، ولا تعبر بالضرورة عن رأي الناشر.

حقوق النشر :

المحتويات

شكر وتقدير

يسعدنا تقديم الشكر إلى العديد من القادة التربويين ذائعي الصيت الذين استقطعوا من وقتهم لمشاركة خبراتهم وتجاربهم المتعلقة بقيادة العمل في مجتمعات التعلم المهنية. ولقد سعدنا بإجراء مقابلات شخصية مع بعض من أفضل القادة في مجال التعليم حاليًا. على وجه التحديد، نرغب في توجيه الشكر إلى الشخصيات التالية الذين أتاحوا وقتهم لنا: آلان آدلي (Alan Addley)، وليزلي بوتز (Leslie Butz)، وبيرنيس كوبس (Bernice Cobbs)، وسكوت فيرجسون (Scott Ferguson)، وويليام فيريتر (William Ferriter)، ولين فولر (Lynn Fuller)، ودانا جنسبيرج (Dana Ginsburg)، وجاين هانلي (Jayne Hanley)، وسوزان هينتز (Suzan Hintz)، ومارك جونسون (Marc Johnoson)، وجانيل كيتنج (Janel Keating)، وجانيت مالون (Janet Malone)، ومايك ماتوس (Mike Mattos)، وآن ميريديث (Ann Meredith)، وجادي ميلر (Jadi Miller)، وبام موران (Pam Moran)، وبام موسير (Pam Moser)، وجاريك بيترسون (Garrick Peterson)، وستيف بيريس (Steve Pierce)، وإد رافيرتي (Ed Rafferty)، ولين رانتز (Lyn Rantz)، وروس رينفرو (Ross Renfrow)، وجيف رونينبيرج (Jeff Ronnenberg)، وجون ثورسون (John Thorson)، وتوم تريج (Tom Trigg)، وستيف ترون (Steve Troen)، ومات ويت (Matt Wight)، وبيتي زاك (Pete Zak).

كما أننا نرغب أيضًا في توجيه الشكر إلى الشخصيات التي عملت دون كلل في هذا المجال، وكانت تسعى بشكل يومي نحو إحداث فارق مع كل إجراء قيادة تقوم به لقد سعدنا بالعمل معكم والتعلم منكم، وعلى الرغم من أننا لم نجر مقابلات شخصية رسمية معكم، فإننا - قطعًا - قد تعلمنا معكم ومنكم. وسنقوم بالتنويه إلى أننا أدرجنا في هذا الكتاب بعض القصص والأمثلة المستلهمة منكم وسنستخدمها كدراسات حالة، فقد أوضحتم لنا العوامل المفيدة في مجال عملكم ووقتها وسببها وكيفيتها. علاوةً على هذا، نرغب في توجيه شكر خاص إلى كل من جون كارتر (John Carter) وجو فلانجان (Joe Flangan) على اقتراحاتها وتعليقاتها التأملية،

إضافة إلى توجيه الشكر إلى فريق الإدارة والكلية وطاقم التدريس، ولجنة التعليم وطلاب المدرسة الثانوية Adlai E Stevenson في لينكولن شاير، بولاية إلينوي، على تزويدنا بوسيلة تذكير دائمة للمعني الحقيقي لأن تكون مجتمع تعلم مهني عالي الأداء.

بالطبع، لم يكن بوسعنا تحقيق أي إنجاز دون وجود العمل التأسيسي، ووجهات النظر المساعدة والانتباه الشديد من مخططي مجتمعات التعلم المهني ريتشارد دوفور (Richard DuFour)، وروبيرت إيكر (Robert Eaker)، وريبيكا دوفور (Rebecca Dufour). لا يسعنا مطلقًا توجيه الشكر الكافي إليكم على كل ما أسهمتم به في هذا المجال بصفة عامة، وعلى ما قدمتموه لنا من موارد وأفكار لهذا المشروع على وجه الخصوص، وعلى عطفكم وكرمكم اللانهائي كأصدقاء. نحن ممتنون للغاية.

نحن ممتنون لفريق Solution Tree، وعلى وجه الخصوص راشيل روزولينا (Rachel Rosolina)، وجريتشين ناب (Gretchen Knapp)، ودوجلاس رايف (Douglas Rife)، وجيف جونز (Jeff Jones). فكل منكم آمن بقدراتنا كمؤلفين بوقت طويل قبل أن نتخيل أننا قادرون على تأليف كتاب بأنفسنا. وقد أدى إيمانكم بنا ودعمكم لنا وأيضًا الضغط الواقع علينا بعض الأوقات (في الوقت المناسب دائمًا) إلى تقديم التشجيع والمساعدة التي كنا في حاجة إليها كي نبدأ عملنا. لقد كنتم محقين، ونحن ممتنان للغاية لكم جميعًا.

يسعدنا تقديم الشكر إلى الأفراد الموجودين في حياتنا المهنية الذين ألهمونا وشجعونا في مراحل مهمة في عملنا، والأشخاص الموجودين في حياتنا الشخصية الذين تحملونا ودعمونا وآمنوا بقدراتنا طوال الوقت. كما أننا سنكون مقصرين إذا لم نقدم الشكر إلى عائلاتنا وأحبائنا الذين كانوا أكثر من رائعين: آن وكاتلين ولورين وديف وكالفين وإيثان وإليسا، نحن ممتنون دائمًا على حبكم العميق والتزامكم بمساعدتنا في تحقيق النجاح. فقطعًا، لم يكن بمقدورنا تحقيق هذا الإنجاز دون وجودكم بجانبنا.

تقديم بقلم: ريتشارد دوفور

مؤلف ومستشار تربوي

في العقد الماضي، عمل كل من كساندرا إركينز وإريك تواديل مع المدرسين في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية بهدف مساعدتهم في تحويل المدارس والمناطق التعليمية التقليدية إلى مجتمعات تعلم مهني عالية الأداء في بيئة (PLC) Work™. وسرعان ما اكتشفا أن بعض المناطق التعليمية قليلة الموارد المالية استطاعت تنفيذ عملية مجتمعات التعلم المهني بنجاح في جميع مدارسها، بينما لم تتمكن المناطق التعليمية الأخرى غنية الموارد من تطبيق هذه العملية في مدرسة واحدة. وأدركا أن مدرسة واحدة استطاعت أن تصبح مجتمع تعلم مهني نموذجي، بينما أخفقت مدرسة أخرى تابعة للمنطقة التعليمية نفسها وبها عدد مماثل من الطلاب وتعمل وفقًا للسياسات الإدارية نفسها في تنفيذ هذه العملية. عمل كل من كاسندرا وإريك في المدارس التي تمكن قسم أو صف واحد فيها فقط من أن يصبح فريقها التعاوني عالي الأداء على الرغم من عدم اختلاف مدير المدرسة. وشهدا هذه الفروق الملحوظة في المدارس على مستوى الدولة – الابتدائية والإعدادية والثانوية، في الأماكن الحضرية والضواحي والمناطق القروية، في المدارس الصغيرة والمدارس الكبيرة، في المجتمعات الغنية والمجتمعات شديدة الفقر.

وأدت التناقضات البارزة التي شهداها في قدرة المدرسين المجدين المخلصين على تنفيذ عملية مجتمعات التعلم المهني إلى طرح سؤال نتج عنه تأليف هذا الكتاب. وكان السؤال: ما السبب وراء تمكن بعض المناطق التعليمية والمدارس والفرق من تنفيذ عملية مجتمعات التعلم المهني بطرق تؤثر بشدة على تعلم الطلاب والبالغين، في الوقت الذي يتعذر فيه على المدرسين الآخرين – الذين يعملون في المؤسسة نفسها، ويتعاملون مع طلاب مماثلين، ولديهم إمكانية وصول إلى الموارد نفسها، ويحصلون على التدريب نفسه – تحقيق هذا التحدي؟

يجب ألا تكون إجابة هذا السؤال مفاجأة على الإطلاق: التنفيذ الفعال لعملية مجتمعات التعلم المهني تتطلب قيادة فعالة. في حقيقة الأمر، يدعي كل من كساندرا وإريك أن القيادة هي «المقوم الوحيد الأكثر أهمية في عملية إعادة تشكيل ثقافة مدارسنا وإعادة هيكلتها لتصبح مجتمعات تعلم مهني» وأن «عدم وجود القيادة الفعالة في جميع المستويات ـ بدءًا من قادة المدرسين إلى المشرفين ـ يمثل المتغير الرئيسي في المدارس التي تعجز عن تطبيق ممارسات مجتمعات التعلم المهني المهمة بنجاح».

يقر المؤلفان أن النتيجة التي توصلا إليها والتي تبرز أهمية القيادة «قد تبدو ليست أكثر من مجرد لمحة ثاقبة من الحقيقة الواضحة» وأنه إذا نجح كتابهما في مجرد تكرار هذه الملاحظة البديهية، فإنني أتفق معهما. لحسن حظ من يقرأ هذا الكتاب؛ يتعمق إركينز وتواديل في مسألة القيادة الفعالة في مجتمعات التعلم المهني. كما أنهما حددا قادة المناطق التعليمية والمدارس والفرق الذين حققوا نجاحًا هائلاً في إنشاء مجتمعات تعلم مهني نموذجية ولديهم نتائج ثابتة. بعد ذلك، قام المؤلفان بإجراء دراسة تتعلق بالمدرسين الذين يقفون وراء هذا التحول لاكتشاف أدق سلوكياتهم وأسلوب التفكير الدافع إلى هذه السلوكيات والتي أدت إلى تحقيق النجاح.

سيسعد قراء هذا الكتاب باكتشاف أن المؤلفين يتحركان بثبات ويتجاوزان نطاق الأفكار المثالية أخلاقيًا، مثل «القادة يحققون رؤية مشتركة»، و«يتواصل القادة بفعالية»، و«القادة يبنون الثقة»، و«القادة مستعدون لمواجهة من ينتهك القيم الأساسية في المؤسسة»، لتقديم خطوات محددة يمكن تنفيذها لتطبيق هذه المبادئ العامة المحيرة بصورة عملية. فهذا الكتاب معني بالأساليب العملية ويركز المؤلفان باستمرار على السؤال المهم «ما الإجراءات العملية التي يقوم بها القادة المؤثرون في عملية مجتمعات التعلم المهني؟» دون أي شك، يدعم المؤلفان أفكارهما وتأكيداتهما وتوصياتهما بكم هائل من الأبحاث التي تم إجراؤها داخل البيئة التعليمية وخارجها. على صعيد آخر، أعد هذا الكتاب ممارسون خبراء، وهو موجه للممارسين ويستند إلى دروس مكتسبة من ممارسين يتمتعون بقدر كبير من الفعالية. فهو بالتأكيد معني بالعمل التعاوني.

يـدرك المؤلفان مدى تعقيـد عملية التدريس والتحديات التي تكتنـف هذه العملية، وهما يشـيدان بالمدرسـين المعاصرين لجهودهم المستمرة من أجل التواؤم مع هذه التحديات. ولقد أوضحـا، عـلى الرغم من ذلك، أن العمل الجاد لن يحسـن مدارسـنا ما لم توجـد رؤية واضحة لـدى الأفراد حول الخطوات الصحيحة مع تركيزهم عليها، ثم منحهم دعمًا مسـتمرًا ليتسـنى لهـم النجـاح في هذا العمـل. ووفقًا لما كتبـه المؤلفان، «الوضوح يسـبق الكفاءة، لكـن الكفاءة تتطلـب بناء قـدرات». يتحـدى المؤلفان المدرسـين في جميع المسـتويات أن يشـاركوا في عملية التعلم المسـتمرة الضرورية لزيـادة قدراتهم على القيادة. علاوةً على هـذا، يصر المؤلفان على أن القـادة التعليميين يحـددون أدوارهم على أنها تنميـة قدرات الآخرين حتى يتسـنى لهم النجاح في تحقيق المطلوب منهم. كما يشـير المؤلفان إلى إسـتراتيجية مهمة لتقديم هذه الخدمة للآخرين وهي مساعدتهم في فهم المؤشرات المحددة للعمل عالي الجودة، ويقدم كل من إريكنز وتواديل أمثلة خلال الكتاب على هذه المؤشرات المحددة للجودة في العالم الواقعي للمدارس.

وأحـد الجوانـب التي أكن لها بالغ التقدير في هذا الكتـاب حقيقة أنه لا يعرض رؤى قوية فقـط تتعلـق ببـدء عملية مجتمعـات التعلم المهني، ولكن الأكثـر أهمية من هذا، أنـه يركز على الممارسات التي تحافظ على هذه العملية بمرور الوقت. أضف إلى هذا أن المؤلفين يقدمان أمثلة رائعة على الافتراضات السائدة في هذا الكتاب، من بينها:

يوجد دليل كبير على ما يجب أن يقوم به المدرسـون للمسـاعدة في تحويل المناطق التعليمية التي يتبعونها والمدارس التي يعملون بها إلى مجتمعات تعلم مهني.

على الرغم من معرفة الخطوات التي يجب القيام بها، فإن العديد من المدرسـين يبدون غير قادرين أو غير مستعدين لتنفيذها.

يتطلب إنشاء مجتمعات تعلم مهني من المدرسين الإقرار بهذه الفجوة بين المعرفة – التطبيق وعبورها بشكلٍ مطلق.

سيتطلب عبور الفجوة بين المعرفة - التطبيق وجود قيادة فعالة على جميع مستويات المؤسسة.

يتمتع الأفراد في جميع مستويات المؤسسة بالقدرة على القيادة.

يعمل القادة الأكفاء على غرس هذه القدرات القيادية في الآخرين وتنميتها لديهم.

قد لا يتمكن المدرسون من الحفاظ على مجتمعات التعلم المهني التي قاموا بإنشائها عندما يترك القادة المهمون المؤسسة ما لم تكن القيادة موزعة على نطاقٍ واسع خلال المؤسسة بأكملها.

يتمثل الاختبار المطلق للقيادة الفعالة في التأكد من بقاء القادة الآخرين بعد أن تغادر المؤسسة، وهم القادة الذين يمكنهم مساعدة المؤسسة في أن تصبح أكثر فعالية عما كان عليه الوضع عند وجودك فيها.

ربما يتسم تفاعلي مع هذا الكتاب بالانحياز الشديد لأنني وجدت نفسي دائمًا ما أتفق مع النقاط التي يطرحها المؤلفان، ومثل معظمنا، فإنني أتأثر دائمًا بالحكمة التي أستقيها من الشخصيات التي أوافقها الرأي. لكن هناك العديد من الأوقات التي راودتني فيها الفكرة التالية عندما كنت أقرأ «هذه نقطة رائعة. أتمنى لو كنت قد كتبتها». على سبيل المثال، كتب المؤلفان: «يجب أن يعمل المدرسون بأسلوب تعاوني لتوضيح خبايا التدريس، ويجب أن يتعاون القادة في جميع المستويات في المؤسسات التي تطبق عملية مجتمعات التعلم المهني لتوضيح خبايا القيادة وأسرارها.» تحظى هذه الجملة بأهمية بالغة في هذا الكتاب بوصفها قاعدة أساسية، ومن منطلق صيتهما الهائل، قام المؤلفان بعمل رائع فيما يتعلق بتقديم الأدوات والإستراتيجيات للمدرسين لتوضيح خبايا القيادة وأسرارها في المناطق التعليمية، والمدارس، وفرق العمل. وأنا على يقين من أن قراء هذا الكتاب سيستفيدون من وجهات النظر والرؤى المطروحة فيه، مثلي تمامًا.

المقدمة

تكمـن صعوبـة القيادة في أن تكـون قويًا، دون أن تكـون وقحًا؛ أن تكون عطوفًا، دون أن تكون ضعيفًا؛ أن تكون جريئًا، دون أن تكون مندفعًا؛ أن تكون متأملاً، دون أن تكون كسـولاً؛ أن تكـون متواضعًا، دون أن تكون خجولاً؛ أن تكون معتزًا بنفسك، دون أن تكون مغرورًا، أن تكون مرحًا، دون أن تكون سخيفًا.

جيم روهن (Jim Rohn)

تتطلـب المـدارس الفعالـة قادة فعالين. على الرغـم من أننا نعترف بأن هـذا الأمر قد يبدو ليـس أكثـر مـن مجرد لمحة ثاقبـة في الحقيقـة الواضحـة بالنسبة إلى العديد من المدرسـين، فإننا نعتقـد أن هـذه النقطة من الصعـب فهمها. علاوةً على هذا، فإننا نوقـن أن وجود قدر كبير من الإدراك العـام، بالإضافـة إلى كل من الأبحـاث والقراءات المدعمة في مجـال عملنا، يجيب عن هذا التسـاؤل.هل تؤثر القيادة على جودة التعلم والمدارس؟ والإجابة «نعم» قطعًا! فالقـــادة التعليميـــون مهمون للغاية.

كممارسين وطلاب مشاركين في عملية مجتمعات التعلم المهني، فقد اندهشنا من التحولات الرائعة العديدة التي تجريها المدارس في أثناء قيامها بإعادة تحديد مهمتها لتركز على إتاحة التعلم لكل الطلاب، بدلاً من العمل على ضمان التدريس لكل الطلاب. لكن، في الوقت نفسـه، فقد أصابنـا الحـزن العميق على عدم قدرة بعض المدارس إما على إدراك ضرورة التغيير أو على عدم قدرتها على تنفيذ مبادرات التطوير الضرورية.

باستعراض سريع للقراءات في هذا المجال يتضح لنا عدم وجود نقص في المعلومات المتعلقة بالجوانب التي يجب أن يستوعبها القادة حول مجتمعات التعلم المهني لتطوير تركيز قوي على الرؤية والمهمة والقيم والأهداف والتقييمات المرحلية والتقييمات النهائية، والتعاون، والتدريس والتعلم الفعالين، والاستجابة للتدخل (RTI) وإجراءات التدخل. ووفقًا لما أشار إليه كل من كيجان (Kegan) ولاهي (Lahey) حول العديد من أفضل الممارسات التعليمية ذائعة الصيت، «95٪ من المعلومات التي نحتاج معرفتها لتقديم فرص تعلم ممتازة لجميع أطفالنا قد تكون معروفة لنا بالفعل. فنحن بالفعل لدينا معلومات جيدة، لكنها غير كافية على نحو يثير الغضب» (2001، ص 232). إن البحث عما يجب أن يعرفه القادة الفعالون حتى يتسنى لهم قيادة مجتمعات التعلم المهني يشغلنا بقدر أقل من البحث عن الخطوات التي يجب أن يقوم بها هؤلاء القادة على أرض الواقع. وهذا يدفعنا كمؤلفين إلى البحث بنشاط عن إجابات لهذه التساؤلات، كما أننا وقتما نعمل مع أنظمة تعليمية تسعى إلى أن تصبح مجتمعات تعلم مهني، فإن العاملين بها يطرحون عليها هذه التساؤلات أيضًا.

من الممكن استخدام عدد من العوامل، قلت أو كثرت، لتحديد ما إذا كانت مبادرات التطوير ستحقق نجاحًا أم لا. على الرغم من هذا، فمن خلال تجاربنا الشخصية المتعلقة بالعمل مع قادة فعالين في أمريكا الشمالية والكم الهائل من الأبحاث الداعمة لهذا المشروع، فقد توصلنا إلى نتيجة مفادها أن القيادة تمثل المكون المنفرد الأكثر أهمية لإعادة تشكيل ثقافة مدارسنا وإعادة هيكلتها بنجاح لتصبح مجتمعات تعلم مهني. كما أننا أيقنا أن عدم وجود قيادة فعالة على جميع المستويات - بدءًا من قادة المدرسين إلى المشرفين - يمثل المتغير المحدد في المدارس التي تعجز عن تنفيذ ممارسات مجتمعات التعلم المهني بنجاح.

منذ عام 2000، سعدنا بالعمل مع مئات من المدارس وقادة المدارس أثناء تنفيذ ممارسات مجتمعات التعلم المهني في المناطق التعليمية والمدارس. خلال هذا الوقت، تقابلنا مع قادة بارزين وشهدنا قصص نجاح رائعة مع إكمال المناطق التعليمية والمدارس لعملية التحول بنفسها من خلال الالتزام بالتغييرات الأساسية في الافتراضات والممارسات الناتجة عن الانتقال من التركيز على التدريس إلى التركيز على التعلم. في الوقت نفسه، فقد رأينا عددًا

بسـيطًا من المدارس التي حاولت إعادة هيكلة نفسـها وإعادة تشكيل ثقافتها لتصبح مجتمعات تعلم مهني لتجد نفسـها تصادف عقبات وعوائق عطلت جهودها، وأخرجتها عن مسـارها في بعـض الأوقـات. بالقدر الـذي وهنت به عزيمتنا لعـدم قدرة بعض المدارس عـلى التحول إلى مجتمعات تعلم مهني، فقد كنا شغوفين بمعرفة الجهود المبذولة أيضًا.

الفجوة بين المعرفة - التطبيق في مجتمعات التعلم المهني

مـن خلال الفحـص الدقيق الذي أجريناه للمدارس التي لم تسـتطع بـدء عمليات مجتمع التعلم المهني أو الحفاظ على استمراريتها، اتضح لنا أن المتغير الحاسم في هذه المدارس هو عدم وجود قيادة فعالة. ومما أدهشـنا وأثار انتباهنا في هذه المناطق التعليمية والمدارس أن العديد من القـادة فيها يتسـمون بالجدية والتأمل ولديهـم فهم قوي إلى حدٍ ما للأفـكار الكبيرة التي تدفع عملية التحول إلى مجتمعات التعلم المهني.

تأمـل الأوصاف التاليـة للقادة الذين التقينـا بهم والذين أظهروا فهـمًا لمفاهيم مجتمعات التعلـم المهنـي لكنهـم واجهـوا صعوبـة في بـدء ممارسـات هـذه المجتمعـات أو الحفاظ على اسـتمراريتها في مدارسـهم:

- القائـد «أ» قرأ جميع الكتب المتعلقة بمجتمعـات التعلم المهني، وحضر مؤتمرات عديدة، وشـارك أيضًا في معهد صيفي خاص بمجتمعات التعلم المهني. في بداية العام الدراسي، اشترى القائد نسخًا من كتاب حول مجتمعات التعلم المهني لجميع المدرسين، وأوضح أن المدرسة ستتحول لتصبح مجتمع تعلم مهني. وتمامًا مثل مشجع لمباراة رياضيـة أو المولـع بحـدث رياضي، قضى القائد «أ» وقتًا طويلاً في الثناء على عمل المدرسـين والطلاب عند حدوث أمور جيدة في المدرسـة. لسـوء الحظ، قضت المدرسـة وقتًا قصيرًا للغاية وبذلت جهدًا ضئيلاً في تطبيق الخطوات الفعلية الضرورية لتصبح مجتمع تعلم مهني، ولم تتحقق فوائـد ملحوظـة في تعلم الطلاب. في نهايـة العام، وعلى الرغم من عـدم تحقيق نجاح أو تقـدم، فقد احتفل القائد «أ» بمشـاركة ما يقرب من اثني عشر مدرسًـا في دراسـة كتاب مجتمع التعلم المهني.

- القائد «ب» عمل دون كلل ولفترة ممتدة في إعادة تشكيل بنية المدرسة وثقافتها لتصبح مجتمع تعلم مهني. كان القائد «ب» يتمتع بفهم واضح للإجراءات التي يجب أن تنفذها المدرسة. وحتى يتمكن من بدء العمل، فقد تحمل القائد «ب» عبئًا هائلاً خاصًا بالعمل مع جميع المدرسين والطلاب في محاولة منه لمواءمة المنهج وتعديله، وللمساعدة في إعداد معايير تعلم واضحة وسهلة للطلاب، وتطوير تقييمات مرحلية عامة، وتقديم تقارير مفيدة وذات مغزى للمدرسين والطلاب، وإنشاء إجراءات تدخل للطلاب عندما لا يتعلمون. على الرغم من عدم وجود خلل لدى القائد، وعلى الرغم من قوة إرادته وجهوده الخالصة، فإن المدرسين قد أصيبوا بالارتباك ولم تنجح المدرسة في تحقيق سوى قدرٍ من التطوير، في إنجاز الطلاب، بمعدلٍ يتراوح من بسيط إلى متوسط.
- القائد «ج» عمل بجد لإنشاء بيئة آمنة تتسم بالدفء والرعاية لجميع الأفراد. لذا، فقد أحب المدرسون والطلاب وأولياء الأمور هذا القائد واحترموه. عندما كان القائد «ج» يحضر أنشطة المدرسة والمسابقات الرياضية والأحداث المصاحبة للمنهج، فإنه كان يتحدث بحماس عن إنشاء مدرسة تطبق عملية مجتمعات التعلم المهني. لكن عند العمل مع المدرسين، فإنه كان يمارس فن القيادة «التشغيلية». وكان يعبر عن عملية مجتمعات التعلم المهني بأنها بمثابة سلطة التغيير. كما أبدى القائد «ج» تعاطفه مع إحباط المدرسين وعبء العمل المتزايد الواقع عليهم، لكنه أوضح أن التزام المنطقة التعليمية بعملية مجتمعات التعلم المهني يتطلب منهم أن يكملوا العمل. كما أشار القائد «ج» إلى أن مكتب المنطقة التعليمية أصدر أمرًا عامًّا - خاصًّا بتنفيذ عملية مجتمعات التعلم المهني في المنطقة التعليمية. وعلى الرغم من اجتماع بعض المدرسين في شكل مجموعات على مدار العام، فإنهم بدؤوا تطبيق تغييرات مهمة قليلة للغاية، ولم تتحقق أية مكاسب ملحوظة فيما يتعلق بإنجاز الطلاب نتيجة لذلك.

الأمر الذي أدهشنا أن جميع هؤلاء القادة يمكنهم التعبير بوضوح عن ماهية مجتمعات التعلم المهني والشكل الذي يجب أن تكون عليه. لا يوجد شك في أن هؤلاء القادة لديهم

تصور واضح عن الأفكار الرئيسية لمجتمعات التعلم المهني. كما أنهم يتمتعون بفهم قوي للمنهج الفعال والإرشاد والتقييم الفعال. أضف إلى هذا أن هؤلاء القادة يعرفون الخطوات التي يجب عليهم القيام بها. إذًا، فماذا حدث؟ ما الخطأ الذي وقع؟ لماذا يتسم بعض القادة بالفعالية بينما البعض الآخر ليس كذلك؟

كما قد تعرف، فإن الدراية بالأفكار الأساسية ليست كافية. بغض النظر عن مدى ذكاء شخص ما، وبغض النظر عن إجادة مدرس الفصل لعمله كقائد، وبغض النظر عن مدى فعالية وكفاءة شخص ما في بناء العلاقات، فالقائد الفعال يجب أن يطبق بشكلٍ عملي مفاهيم مجتمعات التعلم المهني، ويحافظ على استمراريتها في ممارسات الحياة اليومية للمنطقة التعليمية والمدارس والفرق التي يعمل بها حتى يحدث تغيير ملحوظ.

البحث

قدم لنا كل من ريتشارد دوفور، وروبرت إيكر، وريبيكا دوفور، وآخرون صورة واضحة عن الإجراءات التي تطبقها مجتمعات التعلم المهني لتحقيق نتائج أفضل للطلاب. وبوصفنا ممارسين يعملون بشكلٍ يومي في المدارس ومرتبطين بمجتمعات التعلم المهني، فقد سنحت لنا فرصة خاصة للتعلم من مخططي مجتمعات التعلم المهني وزملاء آخرين. واستطعنا تقديم المشورة للمدارس والعمل معها في رحلاتها نحو التحول لتصبح مجتمعات تعلم مهني. وتحقق مجتمعات التعلم المهني حاليًا نتائج جيدة. مع وجود توجيهات من قيادة فعالة، تتم عملية التحول إلى مجتمعات التعلم المهني بشكلٍ دقيق وفقًا لما تصوره مخططو مجتمعات التعلم المهني ووصفوه. على الرغم من ذلك، فإن بعض القادة يتسمون بقدرٍ أكبر من الفعالية عن الآخرين، فهم لا يحققون فقط نتائج أفضل بسرعة أكبر، لكنهم يحققون أيضًا استدامة طويلة الأجل. هؤلاء هم القادة الذين عملنا معهم لتحديد ودراسة التساؤل المطروح في البحث الإرشادي الذي يدور حوله هذا الكتاب، ألا وهو: ما ممارسات القادة الفعالين (الإدارة المكتبية المركزية،

إدارة الأبنية التعليمية، وقادة المدرسين) في المناطق التعليمية والمدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهني مثالية؟

كانت خطتنا أن نقضي الوقت في مجتمعات تعلم مهني تعمل بنجاح وأن نبدي اهتمامًا بالغًا بما يقوم به القادة الفعالون على مستوى المدرس والمدرسة والمنطقة التعليمية لبدء تغيير ذي مغزى والحفاظ على استدامته. تقترح الباحثة التعليمية جانيت سكوفيلد (Janet Schofeld) قائلةً:

> يمكن الاستفادة من الأبحاث في مجال التعليم ليس فقط لدراسة الحقائق والاحتمالات ولكن أيضًا للتعرف على الرؤى الممكنة وما يمكن أن يحدث. نعني بذلك تحديد المواقف التي نعرف أو نتوقع أن تكون مثالية أو استثنائية على أساس بديهي إلى حدٍ ما، ثم دراستها لمعرفة ما يحدث على أرض الواقع (1990، ص217).

لقد كان من بين أهم أولوياتنا استكشاف الإستراتيجيات، والممارسات، والمهارات المرتبطة بالقيادة في المدارس التي تمثل مجتمعات تعلم مهني نموذجية لتحديد الإجراءات التي كان هؤلاء القادة يقومون بها فعليًا لمساعدة مدارسهم في تحقيق النجاح. وبهدف توجيه فصولنا والإجابة عن تساؤلاتنا، فقد زرنا قادة مؤثرين وأجرينا معهم مقابلات شخصية حول أدوار المكتب المركزي وإدارة الأبنية التعليمية ومدرسي الفصول في مستويات المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية.

كان القادة الذين حددناهم يعملون في مجال مجتمعات التعلم المهني لأكثر من عام وحققوا بالفعل نتائج واضحة فيما يتعلق بإنجاز الطلاب. علاوةً على هذا، أدرك «دوفور»، و«إيكر» أن الغالبية العظمى من مدارسهما هي مدارس نموذجية وقاما بتضمينها في قاعدة بيانات الفعالية على موقع الويب AllThingsPLC.info.

الجدول 1.1 : بروتوكول البحث

السؤال	الغرض
1. هل تعتقد أنه يوجد فرق بين القيادة داخل مجتمع تعلم مهني والقيادة داخل نظام تقليدي؟ إذا كانت الإجابة نعم، فما هذا الفرق؟ إذا كانت الإجابة لا، فما العامل المشترك بينهما؟	تحديد الفروق المتعلقة بقيادة مجتمعات التعلم المهني
2. إذا كان بمقدروك تحديد ثلاث ممارسات قيادة تقدم لك أقصى مساعدة لتتسم بالفعالية في قيادة عمل مجتمعات التعلم المهني، فما هي هذه المهارسات الثلاثة، وما سبب أهمية كل منها؟	تحديد ممارسات القيادة الأساسية المساعدة في قيادة العمل في مجتمعات التعلم المهني، وتعيين قيمة لكل إستراتيجية
3. كيف حددت أنك احتجت هذه المهارسات، وما الإجراءات التي اضطررت للقيام بها لتضمين هذه المهارسات في عملك القيادي؟ يرجى أن تكون محددًا فيما يتعلق بالإستراتيجيات التي استعنت بها لتطوير هذه المهارسات.	تحديد القدرة على إدراك ممارسات القيادة الفعالة وتطويرها
4. هل يجب تشجيع هذه المهارسات الثلاثة على جميع المستويات في مؤسسات مجتمع التعلم المهني؟	تقييم قابلية نقل ممارسات القيادة
5. كيف تغرس هذه المهارسات في أسلوب عمل زملائك؟	تقييم قابلية نقل ممارسات القيادة

6. صف بعضًا من العقبات والأخطاء التي تعرضت لها في رحلتك لتكوين مجتمع تعلم مهني قبل أن استطعت تحديد أو إجادة ممارسات القيادة سالفة الذكر إجادة تامة. كن محددًا وقدم أمثلة.	تحديد أنواع العقبات التي يمكن أن تحدث عند عدم تطبيق ممارسات القيادة الأساسية
7. صف بعضًا من أكبر النجاحات أو الانتصارات التي حققتها نتيجة الممارسات التي تطبقها. كن محددًا مع إعطاء أمثلة في إجابتك.	الاحتفاء بالممارسات المستخدمة جيدًا
8. هل يوجد أي معلومة أخرى تريد مشاركتها معنا حول القيادة في مجتمعات التعلم المهني؟ هل يوجد أي سؤال لم أطرحه أو أية فكرة مهمة لم أتعرف عليها خلال الوقت الذي قضيناه معًا؟	تقديم خيار مفتوح للقادة لمشاركة أي رؤى أو معلومات إضافية

لقد بدأنا بحثنا بوضع افتراض عامل - بناءً على خبراتنا العملية مع قادة تعليميين بارزين وأنظمة صحية قائمة على مجتمعات التعلم المهني عبر أمريكا الشمالية - حول الممارسات التي اعتقدنا أننا سنكتشفها أثناء البحث:

- لقد أيقنا أننا سنجد قادة مجتمعات التعلم المهني الأقوياء يضعون رؤية ويدعمونها بفكرة منطقية.
- لقد أيقنا أننا سنجد قادة مجتمعات التعلم المهني الأقوياء يصيغون توقعات ويدعمون الفرق لتلبية هذه التوقعات بأساليب متميزة وقوية.
- لقد أيقنا أننا سنجد قادة مجتمعات التعلم المهني الأقوياء ممارسين متأملين.

أثناء إجراء المقابلات الشخصية، أصغينا بانتباه لنحدد ما إذا كانت المهارسات التي حددناها كانت، في الواقع، المهارسات التي يطبقها القادة الأقوياء أم لا. كما أننا استمعنا لمن نتحاور معهم لتحديد الإستراتيجيات أو المعتقدات التي قد تدعم المهارسات التي توقعنا اكتشافها. أخيرًا، استمعنا بانتباه لمن نتحاور معهم لاكتشاف أي ممارسات قيادة واستكشاف أي ممارسات قيادة قد أسأنا فهمها، أو فقدناها أو أسأنا تمثيلها في افتراضنا الأولي.

لقد وجدنا أن افتراضنا ثبتت صحته في الغالب، إلا أن إطار العمل الذي انبثق من العديد من مقابلاتنا الشخصية حدد لنا مفهومًا جديدًا للترابط والوضوح سعدنا به. فقد اكتشفنا أننا كنا على المسار الصحيح المتعلق بأنواع المهارسات التي يطبقها القادة الفعالون، وأنه على الرغم من أن المهارسات ليست تسلسلية، فإنها تعتمد بالقطع على بعضها البعض بطرقٍ مميزة. على سبيل المثال، يمكن أن يؤدي استخدام بعض المهارسات فقط إلى إحداث تغيير، لكنه لن يكون كافيًا لاستدامة التغيير. كما أننا اندهشنا أيضًا بمعرفة أنه يمكن لأي فرد في أي مكان تطبيق ممارسات وإستراتيجيات القيادة التي حددناها لقادة المدرسين والمدارس والمناطق التعليمية – هذا في حالة وجود استعداد للتجربة والمحاولة.

خلال فترة البحث، أتيحت لنا فرصة رائعة لإجراء مقابلات شخصية مع العديد من القادة الأكفاء على مستويات المكاتب المركزية وإدارة الأبنية التعليمية والمدرسين في أمريكا الشمالية. وعلى الرغم من أنهم بذلوا جهدًا كبيرًا في بعض الأوقات للتعبير عن الإجراءات التي طبقوها وحققت نتائج جيدة للغاية، فإنهم تمكنوا في النهاية من القيام بهذا مع إعطاء أمثلة وإستراتيجيات محددة. وقد تعلمنا منهم الكثير.

في وصفها للبحث التعليمي الفعال، تقول سكوفيلد: «تكتسب الدراسات البحثية القوة المتمثلة في إمكانية تطبيقها على مواقف أخرى من خلال اتسامها...بإمكانية المقارنة وإمكانية الترجمة» (1990، ص 208). وبهدف تحقيق هذه الإمكانيات الخاصة بقابلية التطبيق والترجمة والمصداقية، فقد قمنا بتجميع قصص لهؤلاء القادة في دراسات حالة ونصوص المقابلات الشخصية.

وعلى الرغم من أننا أحببنا التعريف بهؤلاء القادة الرائعين الذين أجرينا معهم المقابلات الشخصية والاحتفاء بمشروعهم في هذا النص، فقد قررنا في النهاية الحفاظ على سرية قصصهم حتى يمكنهم العمل براحة مع زملائهم في المواقع التي وصفوها لنا. واكتشفنا أن هؤلاء القادة التعليميين البارزين ينطبق عليهم الأوصاف التي ذكرها كولينز (Collins) للمستوى الخامس للقادة في دراسته «جيد إلى رائع»: «دراسة في السمات الثنائية: بسيط وقوي الإرادة، متواضع وشجاع» (2001، ص 22). سنظل ممتنين للرؤى الخاصة بهؤلاء القادة المتميزين وخبراتهم وتواضعهم. فبينما كان هؤلاء القادة متواضعين فيما يتعلق بمهاراتهم ونجاحاتهم، فإنهم أثبتوا لنا قوة إرادتهم في التزامهم بمشاركة الممارسات الجيدة معنا وشجاعة جهودهم المرتبطة ببناء قدرات القيادة لدى الآخرين.

إطار عمل القيادة ـ حلقة الوصل المفقودة

على مدار الخمسين عامًا الماضية، شهدت مهنتنا تطور نظريات عديدة للمناهج والتوجيه والتقييم وفي صياغة هذه النظريات. كان العديد من هذه النظريات عونًا كبيرًا لنا، حيث ساهم في فهم المبادئ الأساسية والممارسات والإستراتيجيات التي يجب أن توجه عمل مدرسي الفصول. بالنظر إلى قاعدة المؤلفات والأبحاث القوية (دانيلسون Danielson، عام 2007؛ جاكوب وجونسون Jacob & Johnson، عام 2009؛ مارزانو Marzano، عام 2007؛ ستيجنز Stiggins، آرتر Arter، وشابوز وشابوز Chappuis & Chappuis، عام 2011؛ ويجنز وماكتا Wiggins & McTighe، عام 2005 و2007؛ ويليام William، عام 2011. لا نعتقد أنه من الممكن أن يقترح أي فرد أنه ليس من المهم للمدرسين تطوير نظرية مترابطة للممارسة الفعالة بهدف توجيه عملهم اليومي. فوجود إطار عمل مفهومي متماسك وفهم قوي للمناهج الفعالة والتوجيه والتقييم يتيح للمدرسين تطوير فرص تعلم مفيدة للطلاب، ويقدم إستراتيجيات إرشادية قائمة على الأبحاث تشجع مشاركة الطالب وتقيم تقدمه المرحلي بمرور الوقت. بالطبع، يمكننا تخيل الصعوبات التي قد يواجهها المدرس دون وجود نظرية مترابطة لتوجيه ممارساته اليومية. فهذا الأمر يماثل

الذهـاب في رحلـة برية مسـافة 180 ميلًا دون وجود خريطـة أو بوصلـة ودون وجود صورة واضحة لكيفية التنقل بين الأماكن.

الأمر الذي أدهشنا في بحثنا أننا اكتشفنا أن الفارق الوحيد الأكثر أهمية بين القادة الناجحين والقادة غير الناجحين يتمثل في أن عمل القادة الفعالين يعكس وجود فهم واضح ونظرية قيادة مترابطة لديهم. بطريقة مماثلة لتطوير المدرسـين الفعالين لوضـوح عميق خاص بماهية التوجيه الفعـال داخل الفصل، فإن القادة الفعالين يجب أن يطوروا وضوحًا عميقًا يتعلق بماهية القيادة الفعالـة في المناطق التعليمية والمدارس والفرق التـي يتعاملون معها. فالقادة الفعالون يدركون أن القيادة أكثر من مجرد ذكر أنهم يعطون أولوية أكبر لتكوين العلاقات، أو إنشاء مناخ مناسب للتعلم، أو توفير احتياجات المدرسـين ثم الابتعاد عن المشـهد. فقد اكتشـفنا أن حلقة الوصل المفقـودة بين القـادة الفعالين والقادة غير الفعالين في مجتمعات التعلـم المهني عالية الأداء، وأن القـادة الفعالين يضعون إطار عمل لتنمية القيادة ثم يشركون نظام المدرسـين بأكمله في تكوين فهم قوي للقيادة لتوجيه مهام عملهم اليومي.

يعـبر مايـك سـكموكير (Mike Schmoker) ببراعـة عـن هـذا المفهـوم قائـلًا إن «الوضوح يسـبق الكفـاءة» (2004، ص85). على جانب آخر، فقد اكتشـفنا من خـلال تجاربنا وأبحاثنا أن «الوضوح - الفهم» للأفكار الرئيسية لمجتمعات التعلم المهني، ليس كافيًا، وإن كان ضروريًا، لتطوير القيادة الفعالة. لـذا، فقـد توصلنا إلى نتيجة طبيعية وهي: الوضوح يسـبق الكفـاءة، لكن الكفاءة تتطلـب بناء قدرات. وقبل بدء ممارسـات مجتمعات التعلم المهني واسـتدامتها بنجاح، يجب أن يتحلى القادة بوضوح عميـق للخطوات التي يجـب أن يقوموا بها وفهم لكيفية إتمام العمـل، والأكثر أهمية من ذلك، أنهـم يجـب أن يبنوا باسـتمرار قدراتهم وقدرات الآخريـن حتى يتحقق التحـول إلى مجتمعات التعلم المهني على أرض الواقع. فقط من خلال التعلم واسـتخدام إسـتراتيجيات وممارسـات قيادة فعالة ومجربة، سيتمكن القادة من تطوير قدرات تمكنهم من قيادة المدارس بنجاح لتصبح مجتمعات تعلم مهني.

لا تعد الممارسات والإستراتيجيات التي حددناها خلال دراستنا جديدة على الإطلاق. في الواقع، هي مدعمة جيدًا وتمت مناقشتها في المؤلفات البحثية حول كيفية قيادة المدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهني. وقد اكتشفنا أن القادة الفعالين لمجتمعات التعلم المهني عالية الأداء عاقدون العزم في جهودهم على إنشاء بنية وثقافة في المناطق التعليمية والمدارس والفرق تدعم التعلم للجميع – أفراد المجتمع، أعضاء مجلس الإدارة، والمديرين، وطاقم العمل في الكليات، وأولياء الأمور والطلاب. في الوقت نفسه، فقد اكتشفنا أن القادة الأكثر فعالية قلقون بشأن الممارسات التي يطبقونها وينخرطون في دورة من التأمل والتفكير المستمر حول إمكانيات تطويرها. لذا، فنحن نأمل بشدة أن يقدم هذا المشروع رؤى جديدة وأفكارًا محددة جديرة بالمحاكاة من قبل القراء عاقدي العزم على تحسين قدراتهم الخاصة بالقيادة الفعالة. فهذا الكتاب هو محاولة منا للمساهمة في الحوار المهني المتخصص وتقديم نقطة انطلاق للنقاش، وإطار عمل إدراكي للقيادة – القيادة القوية الحماسية.

الفصل الأول

قيادة التعلم وتعلم القيادة

بإلقـاء نظرة مسـتقبلية على القرن القـادم، نجد أن القادة هـم من يقومون بتمكين الآخرين.

بيل جيتس (Bill Gates)

يجب ألا يندهـش أي منا من حقيقة أن الموقع الأكثر تأثـيرًا على إنجاز الطالب هو الفصل الـدراسي. وهـذا هو سـبب الأهمية الكـبرى للعمـل في مجتمعات التعلـم المهني: فالمدرسـون يعملون بأسـلوب تعاوني لحل المشـكلات المعقدة في الفصل والتأكد مـن تعلم جميع المتعلمين. توجـد تعريفات واختلافات عديدة للمصطلحات المسـتخدمة لوصف نمـوذج مجتمع التعلم المهنـي. لذا، فقد عمل كل من ريتشـارد دوفـور (Richard Du Four)، وروبرت إيكر (Robert Eaker)، وريبيكا دوفور (Rebecca DuFour) ـ مصممي مفهوم مجتمع التعلم المهني ـ دون كلل لتوضيح مجتمع التعلـم المهني على أنه «التزام المدرسـين بالعمل التعاوني في عمليات مسـتمرة من الاسـتعلام الجماعـي والبحث العملي لتحقيـق نتائج أفضل للطلاب الذين يدرسـون لهم» (دوفور، ودوفور، وإيكر، 2008، ص 14). فالمدرسـون المشاركون في عمليات مجتمع التعلم المهنـي يعملون بأسـلوب تعـاوني ودون كلل لقيـادة الجميع ـ طلابهم وأنفسـهم ـ للتعلم وفقًا لأفضل مستويات الإنجاز التي يمكن تخيلها.

لذا، فمن البديهي أن يكون القائد أو القادة الذين يعملون مع الفرق هم العامل الأكثر تأثيرًا على عمل الفرق على مستوى الفصل الدراسي - بدءًا من مراقبة الإنجاز إلى التأكد من تطبيق ممارسات الجودة في كل فصل دراسي ومرورًا بالمؤسسة بأكملها (مارزانو، Marzano)؛ (ووترز وماكنلتي Waters & McNulty، 2005)؛ سيشور لويس (Seashore Louis)؛ ليثوود (Leithwood)؛ (والستورم وأندرسون Wahlstrom & Anderson، 2010). في مجتمعات التعلم المهني، تكون القيادة مطلوبة على جميع مستويات المؤسسة، بدءًا من المنطقة التعليمية إلى المبنى إلى المدرسين الذين يمثلون العامل الأكثر أهمية الذي غالبًا ما يتم التغافل عنه. هناك علاقة متبادلة بين التدريس والقيادة، فالقادة العظماء هم مدرسون أولاً. لكن، ليس من العدل أن نفترض أن كل من يمكنه التدريس يمكنه القيادة بالطبيعة. ففي أنظمة مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء وذاتية الاستدامة، يشرك القادة الفعالون النظام بأكمله في تعلم القيادة.

ضرورة تطوير القيادة التنظيمية

في الماضي، كان المدرسون وأنظمة المدارس يتركون مسألة القيادة للحظ، تمامًا مثل التدريس. لذا، من أجل تقليل الاعتماد على الحظ، حاولت أنظمة المدارس والمديرون دائمًا الاستعانة بأفضل الأشخاص وأكثرهم ذكاءً في المناصب القيادية. من جانب آخر، عادةً ما كانت تترك المناصب القيادية بالكامل لمستوى خبرة الفرد وآرائه الشخصية فيما يتعلق بالممارسات القيادية وعمليات التغيير التنظيمي. في المقابلة الشخصية التي أجريت عام 2008، ضرح الخبير التعليمي ريتشارد إلمور (Richard Elmore) قائلاً: «يتسم الأمريكيون بصفة عامة بما أطلق عليه نظريات إسناد القيادة، التي مفادها أنه عند وضع الشخص المناسب في المكان المناسب في الوقت المناسب، تحدث المعجزة» (كرو Crow، ص 42-43). لا تختلف هذه النظرية المليئة بالأمل كثيرًا عن «لعبة الروليت التعليمية» التي يمارسها المدرسون مع الفصول الدراسية، حيث يعتمد عمق تعلم الطلاب واتساعه على جودة مهارات المدرس وآرائه التعليمية التي تظهر في تعامله مع الفصل. تمامًا مثلما توجد اختلافات في الجودة في الفصل الدراسي بناءً على مهارات كل مدرس على حدة،

توجد أيضًا اختلافات في جودة القيادة على مستوى الصفوف الدراسية والأقسام والمباني بل المناطق التعليمية أيضًا بناءً على القادة في هذه المستويات. يجب أن يعمل المدرسون بأسلوب تعاوني في مجتمعات التعلم المهني لتوضيح مبادئ التدريس، كما يجب أن يعمل القادة في جميع المستويات في مؤسسات مجتمع التعلم المهني بأسلوب تعاوني لتوضيح مبادئ القيادة. لا يسعنا المبالغة في أهمية بناء القدرات للأدوار القيادية، التي يجب ألا تترك للحظ أو للتفضيلات الفردية.

على نحو تقليدي، استخدم المدرسون التطوير المهني كإستراتيجية أساسية للوصول إلى فهم أكثر قوة للممارسات التعليمية على مستوى الفصل الدراسي والقيادة. بمرور الوقت، اتسم المدرسون بمنهج أكثر إستراتيجية في تجربة جهودهم المتعلقة بالتطوير المهني بدقة على أهداف تحسين المدرسة، وبالطبع ممارساتهم البحثية. بمساعدة الباحثين والممارسين ذوي الخبرة، حدد مجال التعليم الإستراتيجيات التوجيهية الأكثر قوة، وإستراتيجيات إدارة الفصول، وتصميم التقييمات واستخدام الميزات، والكفاءات القيادية، وقد أصبحت هذه الجوانب قاعدة خصبة للتدريب بهدف زيادة القدرات الشخصية للمدرسين كل على حدة.

لكن الاعتماد على التدريب بوصفه نمط التطوير المهني الوحيد، أو الأساسي، ليس كافيًا لسببين: الأول، «أن تكوين معنى ليس أمرًا يكتسبه الفرد من الآخرين ...فالبشر لا يحصلون على الأفكار، ولكنهم يصنعونها» (كوستا Cost، 2007، ص 95). بمعنى آخر، تعجز فصول التدريب التي تعتمد على التوجيه المباشر كنموذج لإدخال المعلومات، بشكل ملحوظ عن مساعدة المشاركين في تكوين معنى يتحول باتساق إلى ممارسات متغيرة. في نموذج «اجلس واحصل على المعلومة»، لا يزال الممارسون في حاجة إلى وقت للمناقشة واستيعاب المعلومات، وأخيرًا إتخاذ قرارات تتعلق بكيفية الإستفادة من المعلومات التي تتم مشاركتها. ثانيًا: تمامًا مثلما تتسم فرص التدريب على التطوير المهني المختارة بالدقة والتحديد، يترك القادة بشكل مطلق الأمر للمشاركين الفرديين لاختيار المحتوى الذي يجدونه أكثر أهمية أو أكثر تفضيلاً لهم ولتحديد ما إذا كانوا سيدمجون أيًا من هذه الأفكار في مهام عملهم الروتينية اليومية أم لا. ووفقًا لما أشار إليه إم هايز مايزيل (M Hayes Mizell):

الحقيقة الصعبة أن مجال التطوير المهني، حتى وقتٍ قريب، يتسم بعدم التطوير وعدم النضج... كما أنه عانى كثيرًا من التفكير والممارسات والنتائج المبتذلة. أضف إلى هذا أنه ليس بمقدروه «استئصال» الممارسات غير الفعالة والسياسة غير الفعالة... ولم يعط اهتمامًا بالنتائج (وفقًا لما ذكر في Sawchuk (ساشوك)، 2010، ص 2)

في غياب التوافق الكلي المرتبط بخطوات العمل المحددة والموحدة التي تعقب حدث التعلم المهني، لا تكون الملاحظات التي يدونها المشاركون أكثر قوة غالبًا من «قوائم التسوق». بدءًا من الإستراتيجيات الجاهزة المقدمة في أي ورشة عمل، يختار المشاركون الأمور التي يجدونها داعمةً لجهودهم الشخصية أو مهمة بدرجة تكفي لتذكرها. بالتالي، يتضح عدم جدوى السماح بالاختيارات الفردية المتعلقة بكيفية تنفيذ أمر ما أو وقت تنفيذه. يأتي هذا الأسلوب على حساب الوضوح التنظيمي وتناسقه من الجوانب التالية:

- نادرًا ما يتم تنفيذ التغييرات المرادة وفقًا لمقياس معين
- اتساع الفجوة بين ما يعرفه المدرسون وبين ما يقومون به
- أصبح عدم وجود استجابة في القدرات التنظيمية أمرًا محبطًا وموهنًا للعزيمة.

باختصار، تفشل جهود التنفيذ، ويخسر النظام.

مثل المدرسين، يحتاج القادة إلى التعلم بأسلوب تعاوني عملي بدلاً من التعلم وفقًا للتفضيلات أو القدرات أو الاهتمامات الفردية لكلٍ منهم. فالعمل على إعداد قادة أكثر قوة معني بقدرٍ كبير بمساعدة الأفراد في تحديد ممارسات القيادة المناسبة وتطبيقها في الحال، كما أنه يتعلق بمساعدة المؤسسة في فهم ممارسات القيادة الجيدة على المدى الطويل. يجب أن تقوم المدارس بهذا العمل مع القادة الحاليين والمستقبليين ذوي المناصب الرسمية وغير الرسمية خلال المؤسسة. في مجتمعات التعلم المهني القوية المستدامة، تحدث القيادة بالتصميم. فقادة مجتمعات التعلم المهني الفعالون يؤسسون بنيات أفضل لضمان التعلم: فهم يقودون لتحقيق التعلم. في الوقت نفسه، فإنهم ينشئون فرصًا لتحسين الفهم وتوضيح الممارسات المرتبطة بالقيادة الفعالة، فهم يشركون أنفسهم والنظام بأكمله في تعلم القيادة.

دراسة ممارسات القيادة

يتسم القادة الفعالون بإصرارهم على التركيز والتزامهم بدراسة ممارسات القيادة الناجحة، بمعنى، تنمية «عدد هائل من التدابير والسلوكيات والمهارات في جوانب محددة من الأداء، مثل تصميم إستراتيجيات التوجيه والقياس، والتفاعل مع الطلاب، وتنمية العلاقات مع العائلات، والتعاون مع الزملاء، وتنفيذ إصلاحات تشمل المدرسة بأكملها» (يورك بار York Barr)، سوميرز (Sommers)، إير ومونتي (Ghere Montie، 2001 ، ص 7-8).

تتسع ممارسات القيادة لتشمل أكثر من كونها مجرد مهارة أو إستراتيجية منفصلة. فالإستراتيجية تكون قاصرة على ضرورة محددة (على سبيل المثال، استخدام بروتوكول صناعة القرار لمشاركة طاقم العمل في الوصول إلى إجماع على موضوع معين)، بينما الممارسة هي نظام به خيارات متنوعة يمكن تعميمها على العملية المعنية بأكملها. على سبيل المثال، ممارسة تسهيل المسؤولية المشتركة تتطلب العديد من الإستراتيجيات المختلفة، مثل إعداد توقعات للعمل، ومطالبة فرق العمل بوضع قواعد لها والالتزام بها، وتقديم بروتوكولات يمكن للفرق استخدامها عند مناقشة عمل الطالب، ودعم الفرق في إنشاء تقارير بيانات الطالب وتفسير هذه التقارير، واحتضان نجاح فرق العمل ومتابعته، والتدخل مع الفرق المتصارعة.

بينما يتنوع عدد ونوعية الإستراتيجيات المستخدمة لتطبيق ممارسات القيادة الفعالة، فإن هذه الممارسات تشترك في السمات العامة التالية:

- **يتم تطبيقها لدعم التغيير** – على العكس من الواجبات الإدارية ومهام الحفظ التي غالبًا ما تشغل أوقاتنا، تتطلب ممارسات القيادة تفكيرًا مقصودًا وتطبيقًا إستراتيجيًا لتغيير ثقافة النتائج وإعادة هيكلتها والتأثير عليها. بينما يكون للإستراتيجية أو المهمة المستخدمة لدعم التغيير نقطة نهاية، فإن ممارسات القيادة المستخدمة لدعم التغيير تستمر حتى بعد ظهور مؤشرات تنبؤ بقرب حدوث التغيير.

- **تنظيمية** – لا يطبق القادة الفعالون ممارسات القيادة مطلقًا على مبادرات أو أحداث فردية. فيتم استخدام الممارسات، مثل تلك الخاصة بتطوير التناسق والوضوح، بأسلوب متناسق بغض النظر عن المبادرة ذات الصلة. لتحقيق هذا الغرض، من الممكن أن تتأصل ممارسات القيادة الفعالة في أسلوب تنفيذ المهام، بل يجب أن تصبح كذلك في النهاية: الأسلوب أو العادة المقررة. عند حدوث هذا، تعتاد المؤسسة على توقع هذه العادات وتقديرها. وعندما يطبق القادة الممارسات بمصداقية وتناسق عبر المؤسسة، تتحول التغييرات المرادة إلى توقعات يمكن التنبؤ بها، بمعنى آخر، تنتقل التوقعات من عالم الرغبات إلى عالم الواقع.
- **مستخدمة لتتطابق الأقوال مع الأفعال** – يستخدم القادة الفعالون ممارساتهم القيادية لتعكس رسائلهم ولإنارة المسار نحو تحقيق رؤية المؤسسة ومهمتها وقيمها وأهدافها المطلوبة. لذا، يجب أن يؤيد القادة فقط الآراء التي يتمكنون من تمثيلها ويشجعون العادات المرتبطة بها. كما أنهم يجب أن يدركوا ما يصرحون به ويتصرفون وفقًا لما يدعون الآخرين للالتزام به.
- **ديناميكية وسريعة الاستجابة** – هناك حكمة قديمة تقول إنه فقط عندما يكون لديك مطرقة، فإن كل ما تراه يبدو مسمارًا. وهذا يعني ضرورة حفاظ ممارسات القيادة على مرونتها وسرعة استجابتها للسياق المعني والظروف المحيطة. فالقادة الفعالون يطبقون ممارساتهم القيادية بأساليب منصفة ولكن ليس بالضرورة أن تكون متساوية. بمعنى آخر، يطبق القادة الفعالون مجموعة متنوعة من ممارسات القيادة المناسبة التي تستهدف بدقة احتياجات الأفراد أو الفرق؛ وهذا أفضل من مطالبة جميع الأفراد بالقيام بالأمر نفسه في الوقت نفسه بالضبط.

تتطلب الفرق المختلفة والمواقف المختلفة استجابات قيادية ومستويات تفاعل أو مشاركة مختلفة. فالإستراتيجية أو الأداة المطبقة كاستجابة عامة قد تعد إفراطًا لبعض الفرق وغير كافية لفرق أخرى. لذا، يقدم القادة الذين يعملون نحو تحقيق الإنصاف بدلاً من تحقيق المساواة مجموعة توقعات ومعايير واضحة ومتناسقة لكل فرد على حدة، مما يجعلهم يتسمون دائمًا بالإنصاف وعدم الانحياز في الموقف المعني مع كونهم سريعي الاستجابة لاحتياجات كل فريق.

في المطلق، تؤدي قدرة القائد على تعديل ممارسات القيادة بأسلوبٍ مناسب إلى وجود إحساس بالعدالة أقوى من تطبيق مجموعات موحدة من الإستراتيجيات غير المبالية باحتياجات الأفراد أو الفرق.

- **يمكن تكرارها بواسطة القادة الحاليين أو المستقبليين** ـ يطور القادة الفعالون ممارسات قيادة يمكنهم تحديدها وتحسينها وتدريسها للآخرين. يجب ألا تكون هذه الممارسات قاصرةً على هؤلاء الأفراد فقط المفترض اتسامهم بموهبة فطرية أو مهارة خفية خاصة بالقيادة الطبيعية. لذا، في حالة وجود ممارسة قيادة ناجحة واستفادة المؤسسة من نشر هذه الممارسة، فمن الممكن أن يتعلمها الجميع ويطبقها.

في تمهيده لكتاب «يمكن تعلم القيادة» لمؤلفه شارون دالوز بارك (Sharon daloz Park) عام 2005: مفهوم جريء لعالم معقد، صرح خبير القيادة ذائع الصيت وارين بينس (Warren Bennis) قائلاً: «تشكلت شخصية العديد من صانعي التاريخ الأكثر صيتًا بشكلٍ تدريجي، فهم لم يتمكنوا من إحداث تأثير على العالم سوى بعدما أحدث كل من الوقت وبوتقة الخبرة تأثيرهما عليهم» (بينس، 2005، ص 9). يجب أن يبتعد التعليم عن افتراض أنه يوجد فقط أشخاص مولودون بالطبيعة ليكونوا قادة، ويجب أن يتبنى العمل الخاص بتطوير القادة الحاليين والمستقبليين بشكلٍ مقصود.

يعي القادة الأكثر فعالية الذين التقيناهم ـ في جميع مستويات المؤسسة أو في أي مجال ـ أنهم يجب أن يتعلموا القيادة من خلال ممارستها. فالقيادة هي ممارسة تتطلب وجود معرفة احترافية، ومهارات مرنة والتزام طوال الحياة بتحسين النفس وتحسين المؤسسة. فالقادة الحقيقيون هم متعلمون أولاً.

ممارسات القيادة السبع لقادة مجتمعات التعلم المهني الأكثر فعالية

في دراستنا، صمم قادة مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء، في جميع مستويات المؤسسة، جهودهم باتساق لدعم القدرات الكلية حيث تركز على العمل الأساسي للفرق التعاونية وتطوير قيادة القادة الذين يدعمون هذه الفرق. في أثناء مقابلاتنا الشخصية مع القادة الناجحين

لمجتمعات التعلم المهني، بدءًا من الفصل الدراسي إلى الجوانب الإدارية، ومناقشتهم حول فهمهم لجهود القيادة الفعالة وخبرتهم فيها، برزت سبع ممارسات عامة (انظر 1-1):

1 - إنشاء علاقات تعاونية والحفاظ عليها

2 - مواءمة الأنظمة

3 - تسهيل تحمل المسؤولية المشتركة

4 - إحداث ترابط ووضوح

5 - تمثيل الممارسات والتوقعات

6 - التأمل في فعالية قيادة النفس والآخرين

7 - تطوير قدرات القيادة في النفس والآخرين

لا تتسم ممارسات القيادة المذكورة أعلاه بكونها تسلسلية، كما أنه لا يوجد لها أطر زمنية محدودة. ووفقًا لما يشير إليه الشكل، فهي تشترك في علاقات مترابطة داخليًا.



الشكل (1-1): ممارسات القيادة السبع لقادة مجتمعات التعلم المهني مرتفعة الفعالية

في الشكل (1-1)، تنبثق جميع العناصر من مركز الكرة. لكن يوجد ثلاث ممارسات قيادة أساسية في المركز أو المحور وهي: (1) إنشاء علاقات تعاونية والحفاظ عليها، و(2) مواءمة الأنظمة، و(3) تسهيل تحمل المسؤولية المشتركة. يستخدم القادة الفعالون هذه الممارسات لتيسير إحداث التغييرات الفورية. فكل منها يؤثر على الممارسات الأخرى، لذا نجد أنه عند مشاركة القادة في العمل الأساسي بأساليب مترابطة داخليًا، فإنهم يتمكنون من تحقيق نتائج رائعة في إنجاز الطلاب في وقتٍ قصير.

تعد الممارسة الأساسية المتعلقة بإحداث ترابط ووضوح القاعدة الأساسية للشكل (1-1). إذ يتعمق العمل الأساسي عندما يطور القادة ترابطًا ووضوحًا في أثناء العمل. لكن عندما يحاول القادة إحداث ترابط ووضوح دون بدء العمل الفعلي، فإنهم يقضون الوقت في مجرد دراسة المفهوم. وقد أخبرنا العديد من القادة، الذين بدؤوا عملهم مع مجتمعات التعلم المهني بقضاء عام من الاستطلاع والاستكشاف، أنهم يدركون الآن أنهم لم يحرزوا أي تقدم يناسب الوقت الذي قضوه في مساعدة الأفراد في إدراك المفاهيم أولاً. وهذا لأن الترابط والوضوح يصبحان واقعًا ملموسًا فقط عند تجربة التغييرات. على صعيدٍ آخر، شعر القادة الذين بدؤوا جهودهم بتطبيق الثلاث ممارسات الأساسية، لكنهم لم يشاركوا في إحداث ترابط ووضوح، إنهم قضوا كل الوقت في تكرار المنطق الأساسي وحث الفرق على التقدم للأمام. لذا، يعد إحداث ترابط ووضوح عاملاً أساسيًا لتحقيق النجاح، وهو العامل الذي يدعم جميع أعمال القيادة بوصفه وسيلةً لتعميق الفهم.

تعمل المجموعتان متحدتا المركز لممارسات القيادة اللتان تحيطان بالعمل المركزي - (1) تمثيل الممارسات والتوقعات، و(2) التأمل في فعالية قيادة النفس والآخرين - بمثابة وسيلة لتوسيع نطاق عمل الممارسات المركزية بالإضافة إلى توسيع قاعدة إحداث ترابط ووضوح. بمعنى آخر، تعمل ممارسات القيادة المتعلقة بتمثيل التوقعات والتأمل في الفعالية على مواصلة جهود المؤسسة لقيادة ثقافة تعاونية، وذلك من خلال ممارسة أعمال الجودة وتحسينها ومشاركتها بوضوح بحيث يتعلم الجميع بأسلوب عملي.

تعد الممارسة التي تمثل قبة الشكل (1 – 1)، تطوير قدرات القيادة في النفس والآخرين، عنصر المقاومة. فقد بدأ معظم قادة مجتمعات التعلم المهني الفعالين الذين التقيناهم عملهم بإدراك أنه لا بد من حدوث التغيير على مستوى المؤسسة بأكملها، وكان هذا يعني البدء بأنفسهم كقادة. يتطلب تغيير الممارسات وجود تركيز والتزام بتطوير معتقدات ومهارات جديدة. الأكثر من هذا، أن هؤلاء القادة أدركوا أنهم ما لم يطوروا قدرات قيادية أثناء العمل، فستظل التغييرات التي طبقوها قاصرةً على القائد فقط. فالقبة إذًا، مثل القاعدة الأساسية لإطار العمل، يجب أن تكون مقومًا أساسيًا من مقومات الأعمال الداخلية لجميع ممارسات القيادة الأخرى. فهي تكمل النظام الكامل للقيادة واستدامة التغيير. لذا، يعد تطوير قدرات القيادة في النفس والآخرين الممارسة المميزة للقيادة، فهي تبرز الفرق بين إنشاء مجتمع تعلم مهني سريع الزوال وإنشاء مجتمع آخر ثابت ومستقر.

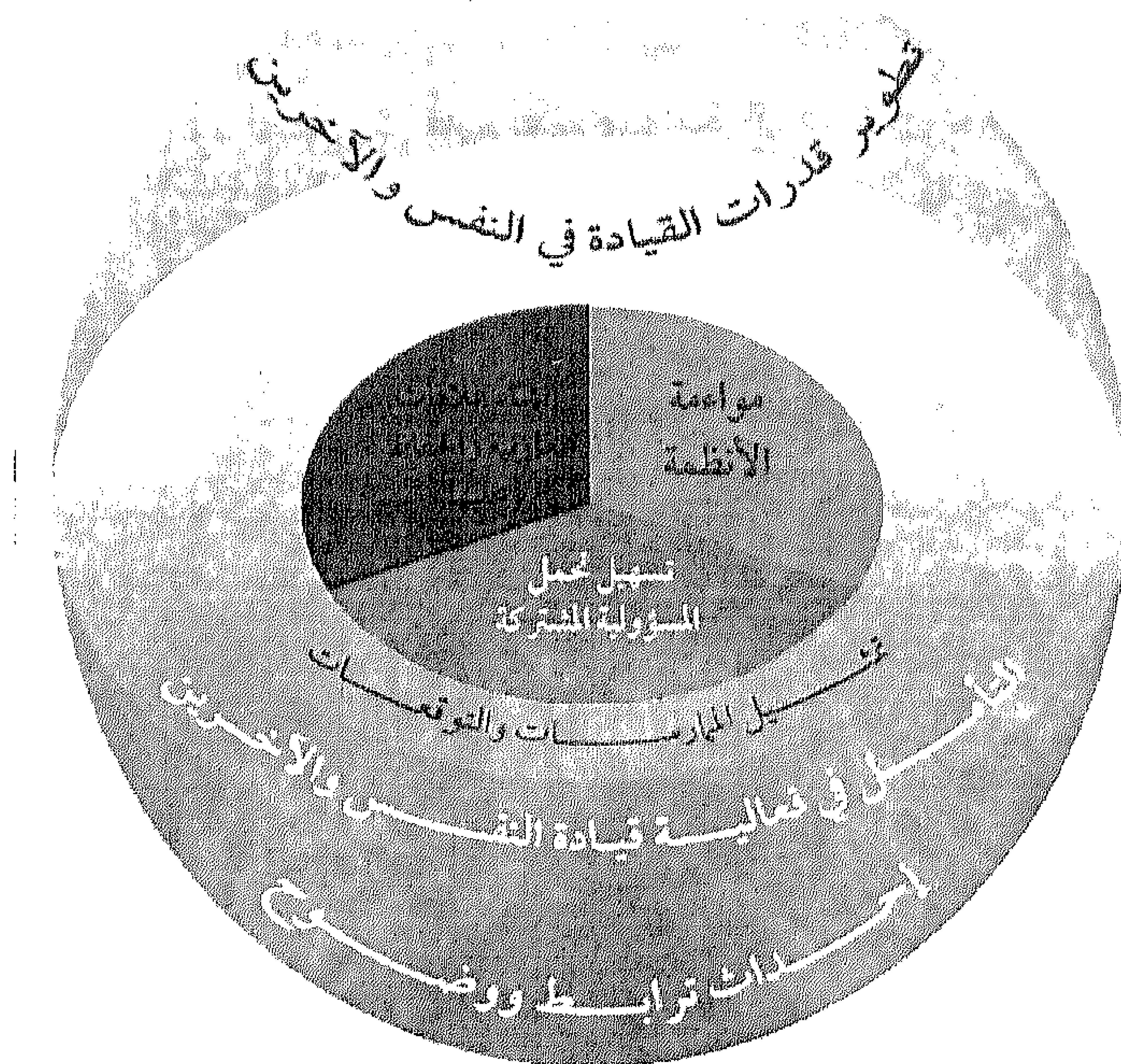
ساعدتنا ممارسات القيادة السبع في فهم السبب وراء تمكن بعض القادة من إنشاء مجتمعات تعلم مهني ناجحة ومستدامة في مواقعهم. من غير الممكن أن تستقل ممارسات القيادة عن بعضها البعض، فكل منها مرتبط داخليًا بإطار العمل الكامل. ونظرًا لهذا الترابط الداخلي، فمن المهم الحصول على فكرة أولية عن كلٍ منها قبل قراءة الفصول المخصصة لكل ممارسةٍ على حدة. من أجل هذا، نعرض فيما يلي مقدمة توضيحية لكل ممارسة من ممارسات القيادة.

إنشاء علاقات تعاونية والحفاظ عليها

يحدد الشكل (1 – 2) نقطة الانطلاق الأكثر منطقية وترجيحًا لبدء قيادة العمل في مجتمعات التعلم المهني، ألا وهي: إنشاء فرق عمل تعاونية والحفاظ عليها. عند مشاركة القادة الفعالين في هذه الممارسة، نجدهم يهتمون بالبنية والثقافة أثناء قيادة جهود التغيير.

لا يخفى على أحد أن الفرق التي تتعاون يمكنها الاستفادة من الحكمة والحماس والإبداع الجماعي. كما أن الفرق التعاونية يمكنها الوصول إلى حلول قوية ونتائج إيجابية في الوقت الذي تتحرك فيه بسرعة أكبر وبخطوات مستقبلية لتعظيم الكفاءة والفعالية. على الرغم من هذا،

من النادر حدوث تعاون متبادل مع وجود تجمع من زملاء العمل ذووي وظيفة مماثلة. في حقيقة الأمر، على الرغم من أن عائد الاستثمار في تنظيم العمل عبر الفرق يبدو ساحرًا، فإن العديد من المدرسين يصرحون بوضوح بأنهم قد يفضلون عدم التعاون لأنهم يدركون مشقة هذا الاستثمار. لذا، فالقادة الفعالون لا يتركون مسألة التعاون للصدفة والحظ. وقد أكد زميلنا ريتشارد دوفور (2011) على أن الدعوة للتعاون لا تؤتي ثمارها.



الشكل (1-2): إنشاء علاقات تعاونية والحفاظ عليها

بمجرد إعداد الفرق، يجب أن يساعدها القادة في فهم كيفية العمل الجماعي وماهيته. فالقادة الفعالون يقدمون موارد وبروتوكولات ونماذج وعمليات من أجل توجيه مساعي الفرق. بالإضافة إلى هذا، يجب أن يحدد القادة توقعاتهم لنتائج الفريق مقدمًا، ويضعوا معاملات لقياس النتائج، هذا مع الاتسام بالمرونة فيما يتعلق بالأساليب. على سبيل المثال، تتطلب بعض الفرق إعداد جدول أعمال بينما لا تتطلب الفرق الأخرى ذلك ـ فالفرق يجب أن تحدد الأصلح لها. يقدم القائد الفعال النماذج باعتبارها أدوات وليست قواعد جامدة.

من جانبٍ آخر، إذا استطاع أعضاء الفريق تنظيم بيانات تقييم عامة بحيث يمكنهم انتقاء الحلول الضرورية لتعديل التوجيه ودعم جميع المتعلمين، فبإمكانهم إجراء تحسينات على النموذج أو الانفصال عنه. يؤدي تحديد المعايير مقدمًا إلى إعداد الفرق لتحقيق النجاح وتشجيع إجراء تحسينات تلقائية عبر مسار العمل.

القادة الفعالون لا يأملون فقط تكوين ثقافة تعاونية، لكنهم يحددون توقعات ومعايير واضحة متعلقة بجودة العمل المطلوب ثم يراقبون الظروف التي تشجع وجود ثقافة تعاونية. بالإضافة إلى مراقبة نواتج العمل الجماعي، يحرص القادة على اختبار الثقافة باستمرار للتأكد من تعاون جميع الفرق في العمل. كما أنهم يطورون إستراتيجيات وأدوات لمساعدة الفرق التي تتجنب التصادم تمامًا (من خلال البقاء في مجتمع وهمي أو الوصول إلى إجماع زائف في الآراء) أو التي تتورط في صراع. بغض النظر عن أسلوب تعامل القادة الفعالين مع المشكلات، فلا بد أن يتعاملوا مع الفرق المتصارعة: «عندما يتجنب القادة التعليميون، على مستوى المنطقة التعليمية أو المدرسة، المواجهة لأنهم يفضلون الحفاظ على السلام العام عن وجود صدام منتج، فإنهم يلحقون ضررًا بالغًا بأي عملية تطوير» (دوفور، ودوفور، وإيكر، وماني، 2006، ص 172).

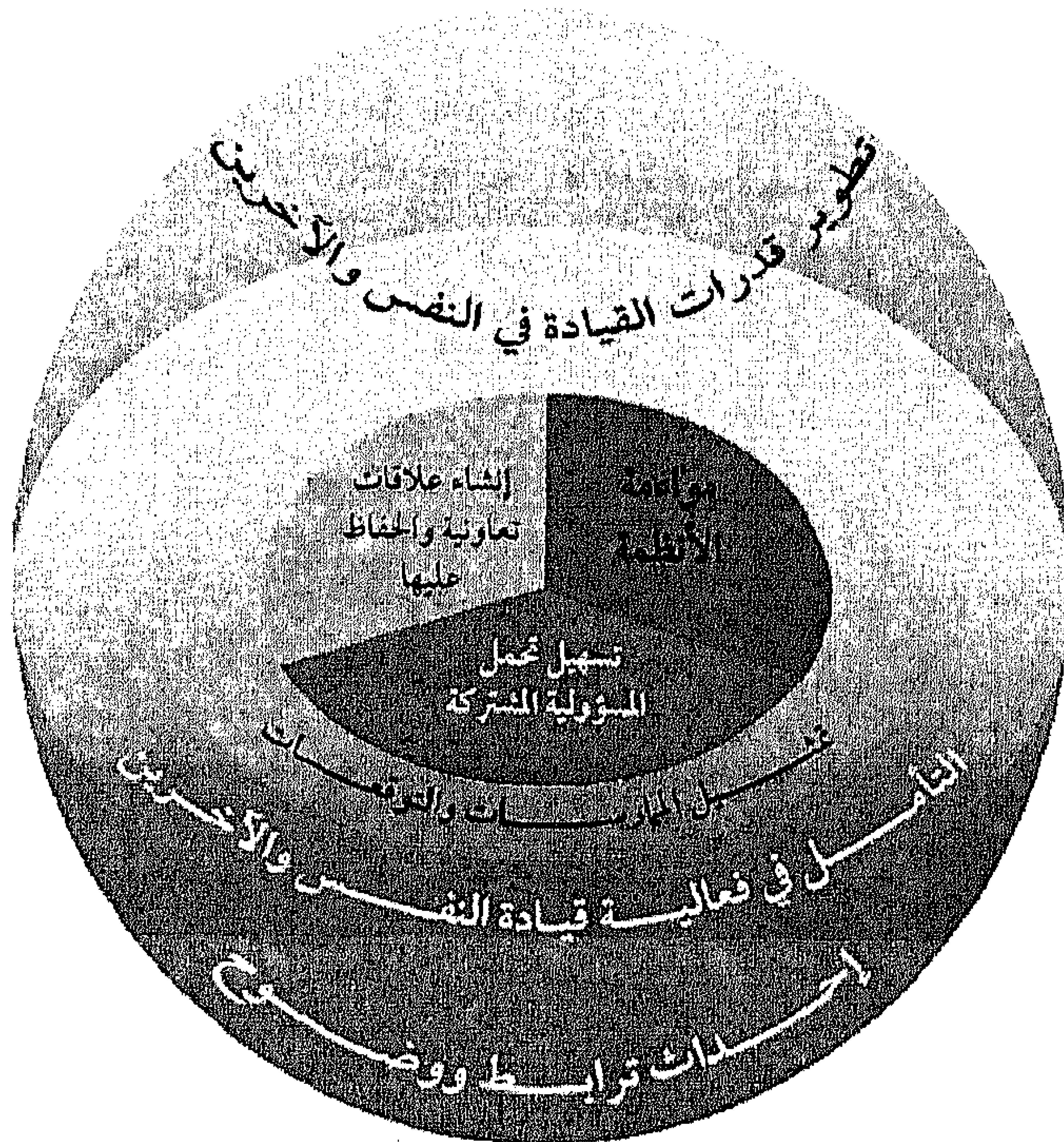
مع توقع حدوث عقبات على مستوى الفرق والنظام، يجب أن يحدد القادة الفعالون كيفية مراقبة الظروف التي تدعم التعاون والمؤشرات التي تتماشى مع الثقافة الصحية التعاونية. على نحوٍ مماثل، يجب أن يتعرف القادة الفعالون مقدمًا على الخطوات التي يمكنهم تنفيذها لضمان اتسام الثقافة بالتعاون. بمعنى آخر، يجب أن يعمل القادة الفعالون على أن تتماشى الإستراتيجيات القابلة للتنفيذ مع النتيجة المطلوبة. لخص أحد مديري الأبنية التعليمية أهمية هذه الممارسة باستخدام الاستعارة التالية:

> لقد اكتشفت أنه عند عدم تناسق الفريق مع العمليات التعاونية، فإنه يمكنك الشعور بهذا الأمر، فهو يشبه وجود إطار معطوب في السيارة. فستشعر بهذا الأمر أثناء القيادة، لكنك يجب أن تحدد أي إطار هو المعطوب والطريقة المثلى لإيقاف السيارة على جانب الطريق حتى لا تصاب بالضرر أثناء إصلاحها.

عندما تكون المشكلة ناتجة عن وجود ثقوب صغيرة، فسيمكنك تحديدها وإصلاحها أسرع. لكن عندما يكون الإطار (أو الفريق غير المتعاون) معطوبًا تمامًا، فلا بد من التصرف حيال هذا الأمر ولا بد من قضاء الوقت الكافي وتصميم خطوات محددة وواقعية للتعامل مع هذا الخلل، وإلا فإن الفريق لن يتحرك مطلقًا مثلما تريد. من الممكن أن يؤدي وجود إطار واحد معطوب إلى توقف السيارة تمامًا (مقابلة شخصية مع المدير، ربيع 2010)

مواءمة الأنظمة لتعكس الرؤية والمهمة والقيم والأهداف

يبرز الشكل (1-3) إحدى ممارسات القيادة التي يجب أن تحدث بالتزامن مع تكوين فرق تعاونية والحفاظ عليها ألا وهي: مواءمة الأنظمة. إذ يتطلب التحول إلى الممارسة التعاونية أن يعمل القادة التعليميون على مواءمة الأنظمة لدعم التغييرات الجوهرية.



الشكل (1-3): مواءمة الأنظمة لتعكس الرؤية والمهمة والقيم والأهداف

في أي عمليـة تغيـير أو إصـلاح، غالبًا ما يبدأ الموجهون بدراسـة أو إعـادة صياغة الرؤية والمهمة والقيم والأهداف. بينما تحظى هذه الإجراءات بنقاشات ثرية ، فإنها تتوقف عند كونها إجراءات جيدة إذا لم يعمل الموجهون على مواءمة الأنظمة لدعم هذه النقاشات. ووفقًا لما أشار إليه دوفور وزملاؤه (2006):

> لقـد اكتشـفنا عدم وجـود علاقة تربط بين وجـود بيان مهمة مكتـوب، أو حتى صياغـة بيـان المهمـة، وبـين فعاليـة المدرسـة كمجتمع تعلـم مهنـي. فالكلمات المسـتخدمة في بيـان المهمة لا تكـون جديرة حتى بالورق الـذي تكتب عليه ما لم يبدأ الأفراد في التصرف بشكلٍ مختلف. (ص 19)

عـلى وجـه النقيض، يحـاول الموجهـون أحيانًا التصرف بشـكلٍ مختلف قبـل توضيح الغرض والتوجيـه الكليـين للمؤسسـة، وهو إجراء عرضة للفشـل أيضًـا. في أواخر الثمانينيـات من القرن المـاضي، كانـت ورش العمل حـول التعلم التعاوني أمرًا شـائعًا. حيث قضى المدرسـون الوقت في جلسات التدريب لتعلم أساليب التعلم التعاوني وأسبابه، لكنهم عادوا إلى مدارسهم وفصولهم التي لم تقم بمواءمة السياسـات والممارسـات الخاصة بنظام التصنيف التنافسي جرسي المنحنى. واتضح أن الانفصـال بين متطلبات النظام المدرسي، التي تحدد مسـؤوليات المدرسـين، وبين أولويات هذا النظام كبيرًا للغاية لدرجة أدت إلى توقف إستراتيجية التعلم التعاوني التوجيهية هائلة القوة، حيث كان المدرسون يجاهدون بمفردهم لتصحيح هذه الفجوة مع أولياء الأمور والطلاب الساخطين.

حتـى يحـدث تغيير، يجـب أن تتوافق مسـؤوليات الموجهين مع المعلومـات المتوفرة للقادة التعليميـين والأهـداف التي يريدون تحقيقهـا. وقد أوضح أحد قادة المدرسـين الإحباط الذي يعاني منه نتيجة الانفصال بين الرؤى المحددة وممارسات التعيين:

> لقد تعرضنا لتغيير في القيادة ليأتينا مدير جديد لم يكن على دراية بمجتمعات التعلم المهني مثلما كان الوضع مع المدير السابق. لم أعتقد أنه (المدير الجديد) فهم بالضبط مـدى أهمية الدور الـذي تلعبه المهمة والرؤية في مدارسـنا، لذا لم تكـن التعيينات الجديـدة التي أضيفـت إلى فريقنا...... ملتزمـة بقيمنا ومعتقداتنا الأساسـية مثل المدرسـين الذين كانوا موجودين منذ اليوم الأول. وقد سـاءنا هذا الأمر بالفعل.

> فأنـا لدي التزام حمـاسي بمهمتنا ورؤيتنـا وقيمنا وأهدافنا الأصليـة، إلا أن هذه الالتزامات غير موجودة لدى جميع المدرسين في فريقنا وقد أدى هذا إلى حدوث توتر طبيعي يصعب العمل معه لعدم وجود تناسـق على الإطلاق في العمل. إنه أمر صعب. (مقابلة شخصية مع قائد مدرس، ربيع 2010)

يجب أن يعمل القادة الفعالون على مواءمة ممارسـات المؤسسة وسياساتها وبنياتها لتعكس وعودها العامة (الرؤية، والمهمة، والقيم، والأهداف) حتى يصبح النجاح حتميًا.

تسهيل تحمل المسؤولية المشتركة

تم تحديد ممارسـة تسـهيل تحمل المسؤولية المشتركة، الشكل (1-4)، بوصفها آخر ممارسة من ممارسـات القيادة الأساسـية، لكنها دون شـك يجب أن تكون ثالث خطوة يقوم بها القادة. إذ يجب أن يسـتخدم القادة الفعالون جميع ممارسـات القيادة الأساسية الثلاث على نحوٍ متزامن تقريبًا. فالثقافات التعاونية يمكنها العمل بشكل فعلي فقط من منطلق المسؤولية المشتركة.

يتسم نظام مجتمعات التعلم المهني (المنطقة التعليمية، أو المدرسة، أو الفريق الفردي) بقوة مماثلـة لقوة أقل الأفراد التزامًا فيه. لذا، يعد تسـهيل تحمل المسـؤولية المشـتركة عاملاً جوهريًا لنجاح أي قائد فعال في تمكين مجتمعات التعلم المهني من العمل.



الشكل (1-4): تسهيل تحمل المسؤولية المشتركة

تبرز العديد من المؤلفات الحالية حول القيادة أهمية تمكين الآخرين، ومشاركة المسؤوليات والقيادة من منطلق خدمة الآخرين. وقد وجدنا أن تسهيل تحمل المسؤولية المشتركة يتضمن تحديد السياق المناسب والبنيات المناسبة حتى يتم إنجاز العمل الصحيح في المكان المناسب على يد الأفراد المناسبين. ونظرًا لاعتماد أفضل القرارات، المتعلقة بالخطوات التي يجب القيام بها لتعلم الطلاب، على الفصل المدرسي، فلا بد من إشراك فرق التدريس في عملية صناعة القرار. يصرح ريتشارد إلمور (2002) قائلاً:

> يجب أن تكون المحاسبية عملية متبادلة. بمعنى أنه في مقابل كل أداء إضافي يطلب منك القيام به، توجد مسؤولية مكافئة تستلزم تزويدك بالإمكانيات الضرورية لتلبية هذه التوقعات. على نحوٍ مماثل، لكل استثمار تقوم به في أي مهارة ومعرفة، لدى مسؤولية متبادلة تستلزم توضيح زيادة جديدة في الأداء (ص 5).

من هذا المنطلق، لا يمكن أن يكون القادة مانحي الإجابات، لكنهم يصيغون الأسئلة المهمة ويستدعون أصحاب المصلحة المناسبين للمشاركة في النقاش، ويحددون المبادئ العامة للنقاش، ثم يشركون النظام في إيجاد الحلول والإجابات المناسبة. فبناء مدرسة تركز على التعلم ليست مسؤولية شخص بعينه، لكنها مسؤولية الجميع. وقد صرح أحد مديري الأبنية التعليمية الذين ناقشناهم قائلاً:

> دائمًا ما أطرح على نفسي هذه الأسئلة، إذا كنت أتوقع منهم (المديرين) إنجاز مهمة، فما الخطوات التي يجب أن أقوم بها لدعم إمكانياتهم المرتبطة بهذا العمل؟ وإذا طلبت من المدرسين أن يقوموا بإعداد نماذج تقييم عامة واستخدامها، فما الخطوات التي يجب أن أقوم بها مقدمًا مع المديرين لبناء إمكانياتهم التي تتيح لهم قيادة هذا العمل على مستوى المبنى؟ كيف يمكننا بناء معرفة مشتركة معهم بحيث يمكنهم تطبيق المحاسبية المتبادلة داخل الأبنية لديهم أيضًا؟ (مقابلة شخصية مع مشرف مساعد، ربيع 2010)

لا تعد هذه المهارسات الأساسية الثلاثة جديدة علينا، كما أنها ليست جديدة على أي فرد يتمتع بفهم قوي للمبادئ الأساسية لمجتمعات التعلم المهني. على الرغم من ذلك، فالأمر الذي أدهشنا

هو الحقيقة الجديدة التي اكتشفناها، وهي أن المدارس يمكنها تحقيق مكاسب رائعة في إنجاز الطلاب فقط بتطبيق هذه الممارسات. لكن، هذه المكاسب ستدوم فقط طوال فترة وجود القائد، الذي ينظم إجراء التغييرات، في هذه المدرسة.

إحداث ترابط ووضوح

يعرض الشكل (1-5) تمثيلاً بصريًا لأهمية إحدى ممارسات القيادة، إحداث ترابط ووضوح، بالنسبة لإطار العمل الكلي. إذ توجد أهمية كبرى لمساعدة الأفراد في فهم سبب أهمية التناسق وماهيته. لذا، يوجد ارتباط وثيق بين إحداث ترابط ووضوح وبين جميع ممارسات القيادة الأخرى. فعند وجود ارتباط ووضوح جيدين، يتحول العمل من مجرد امتثال للأوامر إلى ملكية العمل.



الشكل (1-5): إحداث ترابط ووضوح

يعمل القادة الأكثر فعالية على إضافة إستراتيجية إحداث ترابط ووضوح إلى جميع ممارساتهم الرئيسية كوسيلة لدعم السعي الثقافي نحو تنفيذ أعمال مجتمعات التعلم المهني واستدامتها. في حقيقة الأمر، كثيرًا ما وصف القادة الأكثر فعالية الذين أجرينا معهم مقابلات شخصية أهمية

إحداث ترابط ووضوح ـ في بداية الأمر وباستمرار ـ في مجتمعات التعلم المهني. يصرح مخططو مجتمعات التعلم المهني قائلين:

عندما يعمل المدرسون والمديرون معًا لدراسة هذه الجوانب (المهمة، والرؤية، والقيم، والأهداف) ويصلون لإجماع في الآراء فيما يتعلق بمواقفهم الكلية تجاه هذه الجوانب، فإنهم بهذا يضعون أسسًا قوية لمجتمع التعلم المهني .... فدراسة هذه الجوانب تزيد احتمال استفادة جميع الإجراءات اللاحقة من عناصر الدعم الأساسية. أما إذا لم يقم أفراد طاقم التدريس بدراسة هذه الجوانب، أو درسوها بشكلٍ سطحي، أو لم يتمكنوا من إعداد قاعدة مشتركة لموقفهم من هذه الجوانب، فلن تكون جميع الجهود المستقبلية لتحسين المدرسة مرتكزة على أسس ثابتة وقوية. (دوفور وآخرون، 2010، ص 30)

مع الوضع في الاعتبار الإشارة المستمرة من مخططي مجتمعات التعلم المهني إلى أهمية تحديد أسباب مقنعة لإعداد مجتمعات التعلم المهني قبل تحديد كيفية إعدادها، قد يتساءل قارئ: لماذا استغرق الأمر منا كل هذا الوقت للوصول إلى ممارسة القيادة الخاصة بإحداث ترابط ووضوح؟ من البداية، اعتقدنا أيضًا أن هذه الممارسة ستكون العنصر الأكثر أهمية، حيث إنها تمثل مركز إطار العمل. فمن الناحية المنطقية، يبدأ القادة بتوضيح الأسباب المقنعة لإعداد مجتمع تعلم مهني قبل مشاركة الفرق في كيفية إعدادها. فهم يدركون أن «الموظفين في أي مؤسسة متطوعون. فنحن قد يمكننا إجبارهم على الحضور والالتزام، لكنهم فقط من يستطيعون التطوع بقلوبهم وعقولهم» (ريفيس، 2006، Reeves، ص 52). لا يمكن أن يحدث التغيير ما لم يعمل الموجهون على مشاركة الأفراد، ولن يتغير الأفراد دون وجود سبب مقنع.

على الجانب الآخر، فقد اكتشفنا بمرور الوقت من خلال تجاربنا ومقابلاتنا الشخصية أيضًا أن جميع القادة لا يستعينون بهذه الممارسة مبكرًا في جهودهم. إذ يمكن للمدارس أن تحقق مستويات مرتفعة من النجاح بإعادة ترتيب الجداول الزمنية، ومواءمة الأنظمة حتى تدعم

التغييرات وتشجيع المشاركة والتمكين المشترك، لكن لا يوجد بهذه المدارس أسس قوية تعتمد عليها لإبداء أسـباب مقنعة للتغيير، مما يعني عدم وجود قاعدة ثابتة. لذا، نجد أنه عندما يغادر القائد المدرسة أو يتقاعد عن العمل، فإن المبادرة التي كان يطبقها تتبعه أيضًا ويتوقف العمل بها.

حتى في مقابلاتنا الشخصية مع القادة مرتفعي الفعالية، علق العديد من الأفراد – من جميع نطاقـات المواقع القيادية – قائلين إنهـم اعتقدوا أنهم نجحوا في إحداث ترابط ووضوح كافيين لرحلة العمل من خلال تقديم أساس منطقي خلال مراحل العمل. لكنهم اكتشفوا بعد مرور فترة تتراوح بين ستة أشهر إلى عام في العمل أنهم لم يحدثوا أي ترابط أو وضوح فقط من خلال تقديـم «أسـاس منطقي». ففي كل مـرة كانوا يواجهون فيها مقاومة ـ سـواءً في اجتماع الفريق، أو اجتـماع طاقـم العمل، أو اجتماع إداري ـ أدركوا أن تقديم فكرة وبناءها أمران مختلفان تمامًا. فقد نجح هؤلاء القادة في إحداث ترابط ووضوح خاص بهم، لكن الأفراد الذين عملوا معهم لم يتبنوا هذه الأفكار المشـتركة. لحسـن الحظ، كان القادة الذين أجرينا معهم مقابلات شخصية متعلمـين مـن الطراز الأول: فقـد أدركوا الأخطاء التـي وقعوا فيها وأعـادوا توجيه جهودهم لمشـاركة زملائهم في بناء أساس منطقي شخصي وفهم مشترك لعملهم الجماعي. وشعر العديد منهـم بأنهم أضاعوا وقتًا ثمينًا، لكن حقق كل منهم بوضوح مسـتويات مرتفعة من النجاح في النهاية. لذا، يجب أن تكون ممارسـة القيادة المرتبطة بإحداث ترابط ووضوح القاعدة الأساسية لجميع مهام مجتمعات التعلم المهني.

مـن الممكـن أن يبدأ إحداث ترابـط ووضوح باسـتخدام لغة واضحة ومتناسـقة مع فهم مشـترك لما تعنيه المصطلحات. على الرغم من الطبيعة الفلسـفية لهذه الممارسـة، فإنها تعد خطوة أولى أساسية في مجالٍ مليء بالكلمات الغريبة. فالعديد من المشرفين الذين حاورناهم تحدثوا عن أهمية تكوين مفردات مشتركة في مراحل العمل المبكرة. وقد صرح أحد المشرفين قائلاً:

> لقد حددنا اللغة التي سنسـتخدمها طوال الوقت والمفردات التي سـنتوقف عن اسـتخدامها. فجميع مفرداتنا التدريسـية والتعليمية تسـبب حيرة للأفراد. لذا، يبـدو هـذا القرار جيدًا، ومـن الممكن أن نتفق أيضًا على مـا تعنيه هذه المفردات،

لكن قد يسبب هذا حيرة لمن يتعاملون معنا. لذا، فقد طلبت من جميع الأفراد أن يقوموا بهذا، لكننا بدأنا بمشاركة الأفراد في إلقاء نظرة على الخطابات التي أرسلناها إلى أولياء الأمور. فقد تخلصنا من كم هائل من المصطلحات وبدأنا استخدام قائمة مطولة من المفردات الجديدة. ثم ألقينا نظرة على هذه القائمة وأدركنا أننا يجب أن نحدد المصطلحات التي يجب أن نتخلى عن استخدامها في الوقت الحالي لأنها لا تساعدنا في توضيح مهمة المؤسسة. (مقابلة شخصية مع مشرف، ربيع 2010)

يتطلب بدء إحداث تغيير على مستوى الأنظمة واستدامته مشاركة النظام بأكمله في هذا التغيير:

عندما تعمل المدرسة كمجتمع تعلم مهني، يحاول أفراد طاقم العمل الإجابة عن الأسئلة المطروحة والتعلم معًا. وعندما يتوفر لجميع أفراد طاقم العمل إمكانية الوصول إلى معلومات متماثلة، فهذا يعني زيادة احتمال وصولهم إلى نتائج متماثلة. لكن، دون وجود إمكانية وصول إلى المعلومات ذات الصلة، فإنهم يلجؤون إلى مناقشة الآراء أو الانسحاب إلى قاعدة وسيطة يصعب فهمها. (دوفور وآخرون، 2006، ص 16)

دون وجود ترابط ووضوح، يصبح التغيير مربكًا وفوضويًا وصعب المراس في النهاية. فمن المستحيل تقريبًا زيادة التواصل في أوقات التغيير، لذا يطبق القادة الأقوياء ممارسات قيادة تحدث ترابطًا ووضوحًا مستمرين على مستوى النظام بأكمله.

تعد ممارسة القيادة المرتبطة بإحداث ترابط ووضوح عاملاً أساسيًا لبناء مجتمع تعلم مهني. فهي أمر حتمي لجميع المهام التي يقوم بها الموجهون – داخل وخارج الفصل المدرسي. كما أن جميع ممارسات القيادة التي تليها متضمنة في الجهود التي يبذلها القائد لمواصلة إحداث ترابط ووضوح. على نحوٍ مماثل، تؤدي هذه الإستراتيجيات إلى تحويل تركيز ممارسات القيادة من القيادة للتعلم إلى التعلم للقيادة.

تمثيل الممارسات والتوقعات

يحيط تمثيل الممارسات والتوقعات، الشكل (1 – 6) بمركز إطار العمل. حيث يستخدم القادة الفعالون التمثيل وإعطاء القدوة في عملهم وتوقعاتهم المتعلقة بكلٍ من هذه الممارسات المركزية. كما أنهم يشتركون في إعطاء القدوة كوسيلة لمواصلة إحداث ترابط ووضوح.

مـن بـين الخطوات الأكثـر أهمية التي يمكن أن يقـوم القائد بها أن يعطـي نموذجًا للأفراد الذيـن يتبعونه. وفقًا لما أشـار إليه كل من كوزيس وبوسـنر (Kouzes وPosner)، عام 2007، «يـدرك القادة النموذجيون أنهـم إذا أرادوا تحقيق التزام والوصول إلى أعلى المعايير، فإنهم يجب أن يمثلوا قدوة للسـلوك الذي يتوقعونه من الآخرين. فالقادة يمثلون قدوة لأسـلوب العمل» (ص 15). يتضمن التمثيل وإعطاء القدوة بوصفه أسلوبًا للتدريس توضيح التوقعات ووجود التزام نحو الأفراد والقيم، ومطابقة الأقوال للأفعال، وإعطاء قدوة للأفراد، والأكثر أهمية من هذا، كسب ثقة واحترام الآخرين أثناء تكوين ثقافة الفعالية الكلية. فالأفراد يتبعون الأفراد – ولا يقدسون الخطط.

قـدم قائـد مـدرس معتمد من اللجنـة الوطنيـة المفهوم التـالي المتعلق بجهـوده في التمثيل وإعطاء قدوة داخل وخارج مجتمع التعلم المهني:



الشكل (1-6): تمثيل الممارسات والتوقعات

على الرغم من أنني كنت أصاب بالعصبية عندما كنا نجلس لدراسة النتائج لأنني كنت خائفًا من أنني سيتم الحكم عليّ من خلال زملائي في فريق العمل....فإن الشعور بالارتياح نتيجة وجود «شفافية» هو أمر لا أعتقد أنه موجود لدى العديد من المدرسين. فأنا أعتقد أن قائد المدرسة الذي يمكنه إعطاء قدوة في الشفافية في (عمله) الخاص، سيكون أكثر نجاحًا في إقناع مدرسين آخرين باعتناق (مبادئه) الأساسية لمجتمعات التعلم المهني....فأنا أحاول عن عمد إعطاء قدوة عندما أدرك أنني يجب أن أتقدم للأمام وأدير جلسة عمل معينة....أو نشاطًا معينًا. فأنا أكون مدركًا تمامًا لما أفعله وعندما تنتهي الجلسة، فإنني أتمكن من العودة إلى هؤلاء المدرسين لأقول لهم: «حسنًا، هل لاحظتم ما فعلته اليوم؟ ما الجوانب الجيدة فيه؟ وما الجوانب السيئة فيه؟ هل يمكنكم تقديم تعليقات وإفادات مرجعية بشأنه؟» فأنا أقوم بهذا حتى أتيح لهم فرصة التفكير في عملية تنفيذ أمرٍ ما على نحوٍ يخالف محتوى ما قمنا به. (مقابلة شخصية مع قائد مدرس، ربيع 2010)

وفقًا لما ذكره أحد قادة المدرسين، يجب أن يقوم القادة الفعالون بإعطاء القدوة في جوانب تزيد عن مجرد البروتوكولات والإستراتيجيات التي يطلبون من فريق العمل تطبيقها. فلا بد لهم أن يعطوا قدوة في السعي نحو المعرفة وتحمل المخاطر والتعاون والتركيز على التعلم والتركيز على النتائج. بمعنى آخر، يمتد إعطاء القدوة والتمثيل جميع جوانب إطار عمل القيادة، مما يمثل جسرًا لتنمية إمكانيات القيادة لدى الآخرين. فالقادة يعطون قدوة من حيث كونهم مدرسين ومتعلمين (دالوز وباركز، Daloz و Parks، 2005؛ دوفور وآخرون، 2008؛ كوزيس وبوسنر، Kouzes و Posner، 2007؛ فيفير وستون، Pfeffer و Sutton، 2006؛ سينج، Senge، 2006؛ تيشي، Tichy، 2004؛ تيشي وكوهين، Tichy و Cohen، 2002). ووفقًا لما كتبه كل من إيكر وكيتنج (2009): «ببساطة، يتأثر تعلم الطالب إيجابيًا بجودة التعلم المهني للبالغين، ويجب عدم ترك جودة التعلم المهني داخل المناطق المدرسية للصدفة والحظ» (ص 50). فالتمثيل وإعطاء القدوة،

أحد الأنماط القوية لتطوير طاقم العمل، يؤديان إلى الممارسة، والممارسة تتيح خبرات وتجارب تمكن الأفراد من تطوير معرفتهم الضمنية بالعمل المعني.

التأمل في فعالية قيادة النفس والآخرين

يبرز الشكل (1 – 7) إدراكنا لحقيقة أن التأمل في فعالية القيادة يتضمن جميع الإستراتيجيات السابقة: فالقادة الفعالون يتأملون جميع جهودهم القيادية. ويؤدي هذا التأمل إلى إحداث تطوير ووضوح وتحسينهما بصورة مستمرة.



الشكل (1-7): التأمل في فعالية قيادة النفس والآخرين

يعد التفكير في المعرفة الحالية أو الجديدة والخبرات السابقة الطريقة الوحيدة التي يمكن للقادة الفعالين من خلالها تطوير مهاراتهم ودعمها – حيث إنهم يعملون دائماً على شحذ كفاءاتهم وتحسينها.

يتسم التأمل بأنه ممارسة قوية، لأن القادة المتميزين ينتقلون من خلاله بين تجارب واسعة النطاق ونتائج تعلم أساسية لإيجاد الأنماط المناسبة، واستكشاف معرفتهم الضمنية واكتشاف رؤى ستدعم جهودهم المستقبلية وتؤكدها بصورة تمكنهم من القيادة. ووفقًا لما أشار إليه ريفيز (Reeves)، «يستغرق القادة المتأملون وقتًا في التفكير في الدروس المستفادة، وتسجيل مكاسبهم وخسائرهم البسيطة، وتوثيق حالات الصراع بين القيم والممارسة، وتحديد الفرق بين السلوك الشاذ والأمراض طويلة الأجل، وملاحظة النزعات والتوجهات التي تظهر بمرور الوقت» (ريفيز، 2006، ص 49). يمارس القادة الفعالون القيادة من خلال درجة هائلة من إدراك الذات ومراقبة النفس. وقد عبر لنا أحد قادة المدرسين الذين حاورناهم عن الأفكار التالية حول أسلوبه في القيادة، فقال:

لقد وقعت في العديد من الأخطاء؛ وغالبًا ما تحدث هذه الأخطاء عندما أفرض أسلوبي في التعامل مع الأمور. لقد تعلمت أنني يجب أن أهتم أكثر بالنتائج ثم ابحث عن طرق لتساعد الفريق في الوصول إليها. كما أنني تعلمت أن أسمح للآخرين بتحمل مسؤولية عملياتهم وتعلمهم. لقد تعلمت أنه في حالة وجود نتيجة محددة أسعى للوصول إليها، فبمقدوري إعطاء الفريق بنية عمل من خلال نموذج معين، ولكنني أعتقد أنه من الممكن الاستغناء عن هذا الأسلوب إذا كانت العمليات مفتوحة النهاية بحيث يمكن للفريق العمل من خلالها، حيث قد يكون الأسلوب الأول غير مريح في بعض الأوقات. كما أنني تعلمت أن الفريق يعتقد أحيانًا أنه لا يمكنه تلبية توقعاتي. لذا، يجب أن اتسم بمزيدٍ من الحرص عند إعطاء مؤشرات ومقاييس توضح للأفراد النتائج المتوقعة منهم وتساعدهم في معرفة كيفية توافق رؤيتهم مع هذه النتائج (مقابلة شخصية مع قائد مدرس، ربيع 2010)

فالممارسون المتأملون متعلمون طوال الحياة. وفقًا لما صرح به سينج (2006):

يعيش الأفراد ذوو مستوى الإجادة الشخصية المرتفع حالة تعلم دائم ومستمر.

فهــم لا «يصلــون» مطلقًــا لنتيجــة نهائية.... ويمارســون حياتهم بنظام مســتمر طوال الحياة. فالأفراد ذوو مستوى الإجادة الشخصية المرتفع يدركون بشدة جهلهم، وعدم كفاءتهــم، وجوانــب النمو لديهم. وهم واثقون في أنفســهم بشــدة، ألا يعــد هذا أمرًا متناقضًا!؟ فقط للأشخاص الذين لا يرون أن «الرحلة هي الجائزة.» (ص 133)

يتســم هؤلاء المتعلمــون الدائمون بأنهم قارئــون شرهون، فهم يقــرؤون كل ما تصل إليه أيديهــم حول القيادة، داخل وخارج النظام التعليمي، بل إنهم يقرؤون الآراء المخالفة لآرائهم حتى يمكنهم اســتيعاب وجهات النظر البديلة بشــكلٍ أفضل. كما أنهم يتقبلون التعليقات، بل إنهم يسعون إليها في حقيقة الأمر كمصدر رئيسي للمعلومات حول كفاءتهم. علاوةً على هذا، هم يبحثون في كل مصدر محتمل متاح لهم لدعم منحنى تعلمهم ويتطرقون إليه. وهم يدركون أنهم مسؤولون عن رحلة تعلمهم ويسعون إلى إجادة مهارات القيادة لديهم. ووفقًا لما صرح به كولينز (2005)، لا توجد نقطة توقف عند السعي نحو التميز:

بغض النظر عن مقدار ما أنجزته، فستظل دائمًا جيدًا فقط بالنسبة لما يمكنك تحقيقه. فالعظمة عملية ديناميكية فطرية وليســت نقطة نهاية. وفي اللحظة التي تعتقد فيها أنك أصبحت عظيمًا، يبدأ فيها انحدارك نحو نقطة المنتصف (ص 9).

تطوير قدرات القيادة في النفس والآخرين

يبرز الشــكل (1-8) الســمة الشــاملة لجميع ممارســات القيادة، التي تتضمن تطوير قادة داخليــين يمكنهم تنفيذ مهام جميع ممارســات القيادة ســابقة الذكر. وهي تعد ســمة مهمة لبناء إمكانيات واستدامة على نطاق المؤسسة بأكملها.

إن العمــل على إشراك فرق العمل في مهام مجتمعــات التعلم المهني - بحيث يمكنهم تنفيذ المهام وتحقيق مكاسب تتعلق بإنجاز الطلاب يختلف تمامًا عن تطوير إمكانيات قيادة لدى جميع الأفراد داخل المؤسسة ليصبحوا جزءًا من قادة عملهم. فمهمة القائد الفعال:

ليست فقط مساعدة الأفراد في المؤسسة في اكتساب المعرفة والمهارات المطلوبة لمواجهة الصعوبات العنيدة التي يواجهونها يوميًا، لكنها تتضمن أيضًا تطوير إمكانياتهم وثقتهم بأنفسهم التي تمكنهم من التطرق للصعوبات غير المتوقعة التي ستظهر في المستقبل (دوفور وآخرون، 2006، ص 185)

الفرق واضح وكبير. فهو يبرز الفرق بين مجتمعات التعلم المهني التي تبقى ومجتمعات التعلم المهني التي تزدهر، بين مجتمعات التعلم المهني التي تدير عملها فقط ومجتمعات التعلم المهني التي تعمل ذاتيًا استجابةً لدواعي القلق المستمرة والمنبثقة، بين مجتمعات التعلم المهني التي تعتمد على مجموعات الأدوات الحالية ومجتمعات التعلم المهني التي تبحث بنشاط عن تحديثات وأنماط جديدة من السلوك، وبين مجتمعات التعلم المهني التي تحقق النتائج بناءً على من يقودها ومجتمعات التعلم المهني التي تحقق النتائج بغض النظر عمن يقودها. فالنوع الأول من هذه المجتمعات يصبح قصة شهيرة وجديرة بالذكر، بينما يحدث النوع الأخير منها ثقافة تعلم وإرثًا من التميز والتفوق.



الشكل (1-8): تطوير قدرات القيادة في النفس والآخرين

يحظى مفهوم تطوير إمكانيات القيادة في مجتمعات التعلم المهني بقبول ودعم واسعي النطاق. إلا أن البعض يتخوف من عدم تطبيق هذا المفهوم. في مقاله تحت عنوان «قيادة التعلم المهني» كتب خبير أنظمة التفكير مايكل فولان (Michael Fullan):

> إن انتشار مجتمعات التعلم المهني يتعلق بنشر مفهوم القيادة على نطاقٍ واسع. وقد تبنى هنري مينتزبيرج (Henry Mintzberg)، في كتابه «مديرون وليسوا مديري أعمال»، هذا المفهوم وأشار إليه عندما لاحظ أن «القيادة ليست معنية باتخاذ قرارات صائبة. لكنها تتعلق بتحفيز الأفراد الآخرين وإعطائهم الطاقة التي تمكنهم من اتخاذ قرارات جيدة والتصرف بشكلٍ أفضل». ويعد التصرف بشكلٍ أفضل أحد العوامل الرئيسية لثقافات التعلم المهني. لذا، يجب التعامل مع مجتمعات التعلم المهني بوضوح من خلال هذا المنطلق، وإلا فإن ما يحدث بها سيكون مجرد تحديث يحظى باهتمام سريع الزوال (2006، ص 14).

في حقيقة الأمر، يوجد بالعديد من المدارس التي تطبق عملية مجتمعات التعلم المهني قادة يتخذون قرارات صائبة ويحققون نتائج. وتهتم ممارسة تطوير إمكانيات القيادة في النفس والآخرين بتحفيز جميع الأفراد، بمن فيهم القائد نفسه، للسعي نحو الإجادة والتفوق. خلال مقابلاتنا الشخصية، قدم مشرف مساعد وجهة نظره حول التصرف بشكلٍ أفضل قائلاً:

> يجب أن يتمتع القائد في مجتمع التعلم المهني بالراحة الشديدة عند التعامل مع المسؤولية المزعجة لطاقم العمل....في المجمل، تتمثل مسؤولية القائد في مجتمع التعلم المهني في تطوير مواهب طاقم العمل الذي يعمل معه بحيث يتمكن طاقم العمل من قيادة الآخرين في المناقشات والقرارات التعاونية. يجب أن يتحول المدير من مفهوم الإدارة التسلسلي الكامل إلى مفهوم يبني من خلاله مصفوفة من القيادة بين طاقم العمل.... بدءًا من الآن، كمشرف مساعد، أقوم بهذا العمل مع مجموعة من المديرين. فبناء هذه المصفوفة القيادية يعد أمرًا بالغ الأهمية نظرًا لأن مجتمعات

التعلم المهني يجب أن يوجد بها أفراد سيعملون مع المدرسين لتيسير التعاون الذي يعد سمة أساسية في مجتمع التعلم المهني. أعتقد أنه بدلاً من مفهوم القيادة التسلسلي التوجيهي، يجب أن يتحمل القائد في مجتمع التعلم المهني مسؤوليته كقائد لتطوير نقاط قوة ومواهب الآخرين ولتيسير تعلم مجموعة من القادة في المبنى بحيث يمكنهم تيسير عمل زملائهم. (مقابلة شخصية مع مشرف مساعد، ربيع 2010).

في بعض الحالات، يفترض القادة التعليميون أن المرء يعرف كيف يقود العمل تمامًا مثلما يفترضون أن فرق العمل تفهم كيفية إحداث تعاون فيما بينها. لكن القادة الفعالين يدركون ضرورة متابعتهم لسمة التعاون بين الأفراد ومراقبتها. كما أدرك القادة البارزون الذين حاورناهم، الذين قد نصفهم بأنهم «فئة استثنائية» من القاعدة، ضرورة تطوير إمكانيات القيادة لدى الآخرين: «تعد القيادة الموزعة على نطاقٍ واسع عاملاً أساسيًا في بناء مجتمعات التعلم المهني واستدامتها، ومن المهم أن يتعلم الأفراد في جميع المستويات كيفية القيادة بفعالية» (دوفور وآخرون، 2006، ص 185). لذا، يعد تطوير إمكانيات القيادة في الآخرين العامل الذي غالبًا ما يتم التغافل عنه لكنه لا يمكن الاستغناء عنه لفرق مجتمعات التعلم المهني عالية الفعالية والمدارس وأنظمة المدارس التي تدوم.

رحلة العمل

يتطلب تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهني إحداث تغيير نظامي. حتى يحدث تغيير في الأنظمة على نطاقٍ واسع، يجب أن يتعلم الجميع ـ بدءًا من المناطق التعليمية وقادة المناطق التعليمية، والمدارس وقادة المدارس، وقادة فرق العمل والمدرسين ـ من بعضهم البعض. يطلق فولان (Fullan، عام 2008) على هذا المفهوم اسم البناء الجانبي للإمكانيات، وقد اكتشفنا أنه عامل حاسم لحدوث إصلاح واسع النطاق وإصلاح في الأنظمة. لن يحدث مثل هذا الإصلاح دون وجود قيادة متأملة وواعية من خلال التصميم.

لا تعد رحلة القيادة في المناطق التعليمية والمدارس والفرق رحلة سهلة. لكنها مهمة للغاية، من جانبٍ آخر.

الفصل الثاني

إنشاء علاقات تعاونية والحفاظ عليها

يعد فريق العمل التعاوني حجر الأساس الرئيسي للمؤسسة. يتكون مجتمع التعلم المهني من فرق تعاونية يعمل أعضاؤها بترابط لتحقيق أهداف مشتركة – أهداف مرتبطة بالغرض من التعلم للجميع – يتحمل مسؤوليتها جميع الأفراد على نحوٍ متبادل.

دوفور، دوفور، وإيكر

من الأساس، يتطلب العمل في مجتمع التعلم المهني وجود تعاون. إذ يبدأ القادة الفعالون رحلة العمل في مجتمع التعلم المهني ببناء المجتمع من حيث البنية والثقافة – وهي جهود تتطلب تطبيق ممارسات القيادة الأساسية الثلاثة بصورة متزامنة. ويتحول النموذج من فصول مدرسية مستقلة إلى فرق عمل تعاونية، كما يصبح التأكيد الأولي على مفهوم التعاون وتتركز المناقشة عليه. لا تحدث هذه الممارسة بمعزل عن الممارسات الأخرى، لكنها من بين أكثر الجوانب وضوحًا التي تشير إلى توقع حدوث تغيير في السلوكيات. مع تغير الجداول الزمنية وعمل القادة مًا لتمكين فرق العمل، يمكن للمدرسين أن يلحظوا على الفور بدء العمل التعاوني.

على الرغم من هذا، يتطلب التعاون وجود مجموعة من المهارات وأنظمة المبادئ التي غالبًا ما يفترض أنها فطرية ومتاحة على الفور لأي فرد في الفريق. لكن، أي فرد يحاول تنفيذ عمل مجتمعات التعلم المهني سريعًا ما يدرك أن الوضع ليس كذلك. فليس من الضروري فقط أن تكون الفرق منتجة،

لكنها يجب أن تكون سليمة البنية. لذا، يجب أن يراقب القادة الفعالون سلامة بنية فرق عملهم التعاونية وإنتاجيتها. نظرًا لأهمية كلتا السمتين في تنفيذ مهام فرق العمل. فكل منهما تسهم في نجاح أو تغذية نجاح السمة الأخرى. بصورة مثلى، يجب أن تكون الفرق سليمة البنية وإنتاجية.

تخطيط النجاح

في معظم الأوقات، عندما يعمل القادة على تنظيم الأفراد وتقسيمهم إلى فرق عمل، فإنهم يطلبون التعاون في العمل دون تقديم قدرٍ كبير من الدعم أو التوجيه، ربما لأنهم يفترضون أن هذا التعاون سيكون أمرًا بسيطًا وبديهيًا. ولقد اكتشفنا، على الرغم من هذا، أن التعاون ليس أمرًا بسيطًا أو بديهيًا في أي مجال عمل. حيث تواصل الأبحاث التي يتم إجراؤها في مجالات عمل متعددة حول العمل الجماعي في إبراز أهمية العمل الجماعي الحقيقي وصعوبته أيضًا، في الواقع يعتبر العديد من القادة أن تكوين ثقافات تعاونية واستدامتها التحدي الرئيسي الذي يواجههم وولف (Wollf)، دروسكات (Druskat)، وكومان (Koman)، و(ميسيه Messer، 2006). وفي إطار سعيهم المستمر لفهم ماهية العمل الجماعي الفعال، اكتشف «وولف» وزملاؤه (2006) أن «التفاعلات الاجتماعية تحدث عاطفة ومشاعر وأن تكرار التفاعلات الضرورية بين أفراد المجموعة يزيد ضرورة الاتسام بذكاء شعوري في موقع المجموعة» (س 224). لذا، يجب أن تدرك فرق العمل كيفية تجاوز المشاعر والصراعات بسلامة.

من الممكن أن ينشئ الفريق سليم البنية بيئة، ويحافظ عليها، تتيح للأفراد الوصول إلى المعرفة والمهارات والخبرة واستخدامها بفعالية، مما يساعد القدرات الكلية والجماعية في تحقيق النجاح (دروسكات Druskat)، وسالا (Sala)، وماونت Mount، 2006). حيث يتسم الفريق سليم البنية باستجابته للأحداث وتكيفه مع كلٍ من احتياجات الأفراد وعمل الفريق. وفي حالة نشوب أي حالات تعارض بين الأعضاء أو الأفكار، فإن الفريق يعمل باستباقية وتفاؤل على تصحيح أوجه الاختلاف وعلاجها مع الحفاظ في الوقت نفسه على مسار العمل المناسب لتنفيذ المهام المعنية. تتسم فرق العمل سليمة البنية بالنضج والكفاءة والأصالة في تفاعلاتها الاجتماعية. ليس المقصود من هذا الإيحاء بأن جميع أفراد الفريق أصدقاء مقربون أو أنهم جميعًا

يحبـون بعضهم البعض. ولكنه يعني أنه في فرق العمل سـليمة البنيـة، يعمل الأفراد على تنحية الاهتمامات والتفضيلات الشـخصية جانبًا، حتى يمكن للمجموعـة العمل بفعالية. في معظم الحالات، بمجرد أن يكتشـف هذا الفريق جوانب التـآزر والتعاون المتبادل، يعمل الأفراد على تطوير مستويات عميقة من الثقة والاحترام المتبادل لبعضهم البعض.

فـرق العمل المنتجة تنفذ المهام المطلوبة منها. حيث يعمل الهدف والمهمة المشـتركة للفرق عـلى توجيه عملها، وتعمل الفرق على إيجاد المنتجات أو تكوين الأفكار المطلوبة لتحقيق نتائج مبهـرة. كما تقوم الفرق بتخطيط التوقعات المطلوبة منها ومن أعضائها ثم يتحمل كل فرد منها المسـؤولية بصورة متبادلة (دروسـكات وآخرون، 2006). دائمًا ما تسـعى فرق العمل المنتجة إلى التطوير المسـتمر، لذا يعد التعلم جانبًا أساسـيًا لمسـاعدتها في فهم عملها وتطويره. وسـعيًا وراء الإنجـاز، تتطلـع فـرق العمل المنتجة دائمًا نحـو تحقيق الفوز؛ لذا عندما تفقـد هدفًا، فإننا نجدها قادرةً بصورة سريعة على تحديد الدرس المستفاد لتحسين فرصها المستقبلية. علاوةً على هذا، تتسـم الفرق المنتجة بالفعالية والكفاءة في اسـتخدام الوقت والموارد حتى يمكنها تعظيم إمكانياتها الإنتاجية.

قـد يجد القادة الملتزمون بتكوين ثقافة تعاونية واسـتدامتها صعوبـة في العمل – خاصةً في مهنـة يمثل العمل المنفرد فيها القاعـدة التاريخية، مما أدى إلى وجود ثقافة قوية من العمل الذاتي الفردي. لكن على الرغم من صعوبته، فإن العمل الفعلي المتسم بالتعاون المفيد والعمل الجماعي القـوي ليـس أمـرًا بعيـد المنال، فهـو يتطلب إجـراء تغيير عملي أسـاسي في كلٍ مـن المعتقدات والإجراءات على مستوى المؤسسة.

يعتمد التعاون بقدر كبير على المعتقدات والثقافة مثلما يعتمد على المهارات والممارسات. إذ لا يعتقد الموجهون دائمًا أن الاتسام بقدرٍ أكبر من التعاون سمة جيدة بالضرورة. لهذا الغرض، فقـد تعلـم القادة الفعالون كيفيـة دعم المعتقدات الضروريـة بالمنطق مع العمـل قدمًا بدلاً من انتظـار اقتناع كل فـرد بمعتقداتهم. لأنه عندما يعمل القادة على تغيير السـلوكيات أولاً، فإنهم سيتمكنون من مساعدة طاقم العمل في إدراك الفوائد والمزايا من خلال النتائج المحققة.

يحدث التغيير بسرعة أكبر وبمزيدٍ من التناسق والفعالية عندما يدرك القادة النتائج أولاً. فالدليل الواضح الذي يتم اكتشافه على المستوى المحلي يقدم حجة أكثر قوة من مجرد الاستشهاد ببحث مستمد من واضعي النظريات في أي مكان – حتى عند وفرة الأبحاث المتخصصة التي لا تدع مجالاً للشك في النتائج. تستشهد مقالة استعراض أعمال هارفارد، التي تحمل عنوان «القائد العنيد»، بما ذكره دوج كونانت (Doug Conant)، الرئيس التنفيذي لشركة Campbell Soup، حيث قال «لا يمكنك إقناع أي فرد بأسلوب عمل معين ما لم تقم بنفسك بتطبيقه. فلا بد أن تقتنع أنت به أولاً» (إسينستات (Eisenstat)، بير (Beer)، فوت (Foote)، فريدبيرج (Fredberg)، نورجرين (Norrgren)، 2009، ص 54). فالمعتقدات عامل أساسي، ولن يغير الإنسان معتقداته فقط لأن إنسانًا طلب منه ذلك، لكنه سيغيرها عندما يرى النتائج الإيجابية المترتبة على تغيير السلوكيات وما تقدمه من مؤشرات مذهلة لأساليب العمل الأفضل.

السعي نحو سلامة بنية الفريق باستخدام المعايير: مفهوم المبادرة

وفقًا لما ذكرناه من قبل، يجب أن تكون الفرق التعاونية سليمة البنية وإنتاجية. ومن بين الإستراتيجيات التي يستخدمها القادة لتغيير الفرق كي تصبح فرقًا سليمة البنية هي إشراكهم في وضع معايير الفريق. لا يعد تطوير معايير الفريق مهمة تؤدي فقط إلى تكوين فريق عمل، لكنها تعد أيضًا فرصة مبكرة لإشراك أعضاء الفريق في مناقشات تعاونية حول الآمال والمخاوف الفردية لأعضاء الفريق والمتعلقة بالعمل في الفريق. فمن الممكن أن تؤدي المهارات الجديدة وأنماط السلوكيات والمعتقدات الجديدة التي تتعلق بالعمل المعتاد، خاصةً في سياق العلاقات القائمة من قبل، إلى الشعور بضغط وقلق وقدرٍ متزايدٍ من الضعف (وولف وآخرون، 2006). لهذا، من الممكن أن تطور الفِرَق فهمًا أفضلَ للعلاقات بين الأشخاص ووعيًا جماعيًا من خلال إجراء مناقشات انسيابية محددة حول الاحتياجات والتوقعات المشتركة قبل حدوث التغييرات ومواجهة الصعوبات المتوقع حدوثها مع العمل الجماعي.

يتم تعريف المعايير عادةً على أنها اتفاقيات جماعية – ضمنية وصريحة – لتلبية الأداء. تبدأ العديد من الفرق تطوير المعايير من خلال تحديد آداب وتفاصيل الحوار أو القواعد المهنية،

مثل الحضور في الوقت المحدد، ومساهمة جميع الأفراد في العمل، والتزام جميع الأفراد بإيقاف تشغيل هواتفهم المحمولة، وما إلى ذلك. أحيانًا، من خلال إجراء محاولة غير موجهة للشعور براحة أولية مع التغييرات العملية، تعمل الفرق على تضمين قواعد تحافظ على الوضع الراهن دون قصد أو عمد. على سبيل المثال، قد تبدو الموافقة على الاختلاف أمرًا جيدًا وقد تدعو للاحترام أحيانًا عندما تتيح بصورة فعلية تكوين ثقافة من الملتزمين المستقلين، التي تحقق نتائج مخالفة للنتائج التي تحظى بتأييد جماعي مما يضمن الجودة ويسهم في وجود فهم مشترك للإستراتيجيات المحتوية على أفضل ممارسات التدريس والتعلم. عندما يوجد لدى القادة، الذين ييسرون أعمال تحديد المعايير والقواعد، فهم قوي لمبدأ أن عمل الجودة الجماعي يتضمن مواجهة الممارسات والسلوكيات والمعتقدات التي لا تتماشى مع قيم المؤسسة، فإنهم يحققون نجاحًا أفضل في مساعدة الفرق في تشكيل المعايير التي ستتيح تطوير فرق سليمة البنية.

يجب تقديم المعايير الخاصة بالسلوك المهني في أي موقع تعليمي، حيث إن المعايير تزيد بكثير عن كونها مجرد توجيهات لطيفة للمناقشة. ونحن نقترح تعريفًا مختلفًا: المعايير هي تعهدنا الجماعي العام بالحفاظ على سلامة بعضنا البعض أثناء العمل بتعاون. لذا، يجب أن يطبق القادة معايير الفريق داخل وخارج الاجتماعات، لأن التعاون يعد الوسيلة التي يمكن للفريق أو للمؤسسة أداء الأعمال من خلالها. فالأعمال تتطلب الانتقال بين حلول المواقف المضطربة والمشكلات المعقدة التي نتعرض لها في جميع الأوقات – وليس فقط خلال اجتماعات الفريق.

عندما تشارك الفرق بصورة فعلية في تطبيق المعايير التي قامت بوضعها، فإنها تتعلم عن طريق الممارسة – فهي تمارس أسلوبها في تطوير توافق بين الأشخاص وهو أمر ضروري لإتمام العمل الجماعي بنجاح. يعد التوافق بين الأشخاص أمرًا حيويًا لسلامة بنية الفريق:

> اكتشفت دراسة حديثة أخرى أن التوافق بين الأشخاص، المعرف بأنه درجة شعور أعضاء الفريق بمدى معرفة الآخرين بهم وفهمهم لهم بصورةٍ شخصية، كان مرتبطًا بمستويات مرتفعة من التكامل الاجتماعي والتوافق الجماعي داخل الفريق

ومستويات منخفضة من الصراع النفسي بولزر (Polzer)، ميلتون (Milton)، سوان وويليام (Swann & William) في الصحافة. علاوةً على هذا، فقد اكتشفت هذه الدراسة أنه في الفرق ذات مستويات التوافق المرتفعة بين الأشخاص، يؤدي تنوع أعضاء الفريق إلى تحسين أداء المهام بصورةٍ إبداعية. وقد أشار ماك أليستر (McAllister، 1995) إلى أن السلوكيات المراعية لمشاعر الآخرين داخل المجموعة تساعد في بناء ثقة وسلامة متبادلتين بين الأشخاص، مما يساعد في تحفيز التعاون ومشاركة المعرفة (لاركي Larkey، 1996) روسو (Rousseau)، سيتكين (Sitkin)، (بيرت وكاميرر Burt & Camerer، 1998)، مما يعمل بدوره على زيادة الفعالية الجماعية (كامبيون Campion)، (ميدسكير وهيجز Medsker & Higgs، 1993). (وولف وآخرون، 2006، ص 230)

لقد اكتشفنا أن الفرق تتغافل عن نقاط عديدة مهمة عند وضع المعايير. فوضع المعايير لا بد أن يتناول هذه الجوانب وينجزها:

- إحداث توافق ووضوح فيما يتعلق بالمصطلحات الغامضة أو المرنة (مثل الاحترام).
- الحفاظ على وجود عبارات فردية وعامة ذات صلة بالالتزام بالمعايير.
- تطوير اتفاقيات حول الإستراتيجيات كي يتحمل كل فرد مسؤوليته عن المعايير.
- تكوين فهم كلي لأسلوب عمل الفريق بتعاون في حالة عدم توافق شخص ما على الرغم من وضوح إرادة المجموعة وتقدم الفريق للأمام.

نادرًا ما يتم تناول هذه الجوانب، على الرغم من أهميتها لتحويل المعايير إلى تعهدات فعلية تعطي إحساسًا بالسلامة للفريق. فبعض المبادئ، مثل الاحترام، تعد أرضًا خصبة لعددٍ هائلٍ من المفاهيم الشخصية دون وجود تعريف تفصيلي لها. فما الذي يعنيه الاحترام في التعامل؟ وما الذي لا يعنيه عند تطبيقه بصورة عملية؟ لدى كل فرد تعريف مختلف للاحترام، وفي حالة عدم توافق

الفكـرة الموجـودة لدى أحـد أعضاء الفريـق مع أفكار الأعضـاء الآخرين عـن الاحترام، من الممكن أن تحدث إهانة غير متعمدة من هذا الفرد للآخرين.

بمجرد أن يضع الفريق المعايير، من العدل والأهمية بمكان مطالبة كل فرد من أفراد الفريق – بصورة جماعية وكل فردٍ على حدة – بالرد على السؤال التالي، هل يوجد أي معيار في هذه القائمة لا يمكنك تقبله؟ يختلف هذا السؤال تمامًا عن سؤال، هل نوافق جميعًا على هذه المعايير؟ فبعض الفرق تحقق إجماعًا وهميًا عندما تطلب معرفة الآراء من خلال إجابة جماعية حيث يختار بعـض الأفراد البقاء صامتين. إذا أشـار أحد أعضاء الفريق إلى صعوبـة الالتزام بواحدٍ أو أكثر مـن المعايـير، فلا بد أن يناقش الفريق بأكمله هذا الأمر بصورة تامة بحيث يتم تعديل المعيار أو فهم الفريق له أو السلوكيات المحتملة باستخدام مصطلحات يمكن الموافقة عليها. تخيل، على سبيل المثال، أن بول (Paul) يقول إنه لا يمكنه تحمل معيار الالتزام الدقيق بالحضور في الوقت المحدد في الوقت الحالي، حيث إنه مسـؤول عن إحضار ابنه ذي الأربع سـنوات إلى دار الرعاية اليومية وأن الطفل اعتاد مؤخرًا على رفض ارتداء ملابسه في الصباح. وهو يقول إنه سيحاول، ولكـن يـأتي كل صباح محملاً بالعديد من المفاجآت غير السـارة، حيـث إنه يجاهد مع ولده غير المطيع. يجب أن يناقش الفريق هذا الوضع في اللحظة التي يذكر فيها بول وضعه ويجب أن يحدد الفريـق أن الحضـور في الوقت المتفق عليه يمثل أحد المعايـير المتوقعة من الأفراد بصورة فعلية. مـن جانـبٍ آخر، يتفق الأفراد عـلى أنه إذا انتهى الأمر ببـول أن يأتي متأخـرًا نتيجة لصعوبات عائليـة، صعوبـات يتفهمونهـا جميعًا مـن واقع خبرتهم الشـخصية، فلا بد لـه أن يخطط لكيفية اللحـاق بالاجتـماع المنعقـد بالفعل دون أن يتسـبب في إزعاج الآخرين، وخـلال فترة الراحة، لا بـد أن يتابع مع شـخصٍ آخر لأخذ فكـرة سريعة عن الموضوعات التـي لم يحضرها. يجب أن يوافق الجميع على المصطلحات المطروحة، ولا بد أن ينتقل الفريق إلى الشخص التالي لطرح هذا السـؤال عليه، «هـل يوجد أي معيار في قائمتنا لا يمكنك تقبله؟» حتـى يقر جميع أفراد الفريق علانيـة بأنـه يمكنهم التكيف مـع المعايير أو حتى يضـع الفريق إسـتراتيجية لإدارة التعقيدات

المرتبطة بالمعايير. لا يعد هذا عذرًا لوجود أداء غير مقبول من فريق حقيقي، لكنه إقرار بأن تحديات الحياة تحبط أفضل خطط الفريق إذا لم يتعامل الفريق مع السيناريوهات المتنوعة عند إبداء الالتزامات. تبدي الفرق سليمة البنية فهمًا متبادلاً بين الأشخاص. ولن تصل هذه الفرق إلى توافق مشترك سوى بعد السعي لمعرفة جميع ردود أفعال الأشخاص بصورة علنية والتعامل معها باستخدام مصطلحات يتم التوافق عليها بصورة متبادلة.

جنبًا إلى جنب مع هذه الاتفاقيات، يجب الاتفاق على لغة وإستراتيجيات وتصريحات خاصة لمواجهة المعايير التي لا يتم الالتزام بها. فالمعايير تصبح مجرد كلمات لطيفة مكتوبة على صفحة إذا لم تكن الفرق مستعدة للإجابة عن السؤال، ما الإجراء الذي سيتم اتخاذه في أول مرة – وفي كل مرة – يتم فيها خرق المعايير؟ دون وجود خطة واضحة ومتفق عليها، لا يوجد لدى الفريق اتفاقيات بصورة فعلية؛ وسيتم خرق المعايير بقصد أو دون قصد. إن قدرة الفريق على المواجهة وتحميل المسؤولية للجميع بصورة متبادلة تحول الاتفاقيات المنصوص عليها إلى تعهدات حقيقية. وإذا لم يوجد فهم مشترك لدى أعضاء الفريق لخطة التدخل المطبقة، فقد يؤدي أسلوب المواجهة الذي يتبعه أحد أعضاء الفريق إلى إهانة الآخرين، مما يؤدي بدوره إلى تقليل الثقة واستدامة المشكلات التي أحدثت العادات غير السليمة في المقام الأول.

أخيرًا، يعمل القادة الفعالون على تيسير المناقشات التعاونية المتعلقة بكيفية وضع إجراء الفريق لاتفاقيات. أيضًا، فإنهم يشاركون الأمثلة ويتدربون على كيفية تعامل أعضاء الفريق السليم في حالة عدم تصويت أحد الأعضاء على دعم قرار اتخذه الفريق. تعد السلوكيات العدائية السلبية أو الصارخة خلال الاجتماعات والسلوكيات التخريبية خارج الاجتماعات أحد المؤشرات البارزة على وجود أعضاء غير مناسبين في الفريق، لكن يعد تقبل هذه السلوكيات تجنبًا لمواجهة إحدى السمات الرئيسية للفريق غير سليم البنية. وفقًا لما أشار إليه وولف وآخرون (2006)، «المجموعات التي تتجاهل السلوكيات غير اللائقة لأعضائها في محاولة منها لتجنب الصراع تقلل قدرتها على حل المشكلات التي غالبًا ما تكون واضحة. فتجنب الصراع يؤدي إلى الشعور بعداء وانخفاض الأداء» (ص 230). يوجد تاريخ ممتد

في مجـال التعليـم يتحدث عن التخلي عن أفراد وتركهم للأفكار المسـيطرة عليهم دون مواجهة المعتقدات أو السلوكيات التي لا تؤدي إلى تحقيق النجاح لجميع المتعلمين. فالفرق سليمة البنية تتحدى أنماط السلوكيات غير المثمرة.

بمجـرد وضـع المعايير والاتفـاق عليها، يجـب أن يقوم قـادة الفرق أيضًا بإعـداد نموذج باسـتخدام المعايير وتفعيـل الاتفاقيات المحددة لمواجهـة المعايير المخترقة. فبناء القادة يسـاهم أيضًا في تكوين ثقافات وبنيات سليمة من خلال تحديد نماذج للمعايير وتحميل الأفراد مسؤولية متبادلـة للالتزام باتفاقيـات الفريق. ولقد حدد أحد الأفراد الذين تحاورنا معهم ضرورة وضع نموذج للمدرسين الذين يتعامل معهم قائلاً:

> إننـي أحاول وضع نمـوذج لاجتماعاتنا في الكلية باسـتخدام الفكرة نفسـها الخاصة بالفرق الفعالة، بحيث يكون لدينا معايير أيضًا. ونظرًا لرغبتي في أن تركز الفرق دائماً على إنجاز الطلاب ودراسة البيانات وتحديد احتياجات الطلاب، فقد وضعنا معايير خاصـة بهذه الجوانب في اجتماعات طاقم العمل التي عقدناها. كما أنني أحرص على عدم تناول اجتماعات الفريق للرحلات الميدانية والمهام الأخرى المجدولة زمنيًا، لذا فإننـي أحـاول وضع نموذج لاجتماعات الكلية وفقًا للطريقة نفسـها التي يجب عقد اجتماع الفريق وفقًا لها (مقابلة شخصية مع مدير، ربيع 2010).

تجاوز المعايير

دائماً ما يتضمن التخطيط للنجاح بدء العمل مع التطلع نحو النتيجة النهائية المرجوة. بعيدًا عن مجرد مشاركة التوقعات المتعلقة بتعاون فرق العمل بأساليب سليمة ومنتجة، يطور القادة الفعالون إطار عمل مفهومي مرتبط بمتطلباتهم من فرق العمل التي يجب أن تكون على دراية بعملها وتقوم بـه وتحقـق إنجازات. تدافـع الكتابات الخاصة بمجتمعـات التعلم المهني عن تطويـر معايير لفرق العمـل، حتـى يمكن للفـرق تركيز طاقتهـا وجهودها بنجاح عـلى تصنيع المنتجـات المطلوبة منها والعمل باسـتخدامها. لكن المعايير وحدها ليسـت كافية، فالفرق والأنظمة التي تزدهر مبكرًا هي تلك التي تقضي الوقت في إحداث تماسك ووضوح فيما يتعلق بالعمليات والمنتجات المطلوبة منها.

بما أن القادة يطلبون من المدرسين العمل بأسلوب مختلف، فمن الأفضل أن يكون لديهم إطار عمل مفهومي مشترك للأمور التي تبدو مختلفة بصورةٍ فعلية. عندما نكون في حقل العمل، يتقرب إلينا العديد من المدرسين بقول، «نحن ندرك أن منطقتنا التعليمية تطلب منا التعاون في العمل، لكننا لسنا على دراية تامة وفعلية بماهية التعاون. هل يوجد لديكم أي مدارس يمكننا زيارتها تقوم بهذا العمل أو أي شرائط فيديو لمدرسين مشاركين في مناقشات خاصة بمجتمعات التعلم المهني يمكننا رؤيتها؟» لذا، يقضي القادة الفعالون الوقت في تحديد ماهية فرق العمل سليمة البنية والإنتاجية، ويطورون الأدوات والموارد والنماذج والبروتوكولات التي تمكن الفرق من العمل سريعًا بالطريقة المطلوبة.

لا يعد مجرد التعامل مع تعريفات المفاهيم وقوائم فرق العمل أمرًا مجديًا، تمامًا مثلما لم يكن تسليم المدرسين قائمة من المعايير لضمان التعلم أسلوبًا مجديًا. فالقادة يجب أن يتأكدوا من تطوير فرق العمل لمفهوم جودة العمل الجماعي وتوافقه مع إطار العمل المؤسسة المرتبط بفرق العمل سليمة البنية والإنتاجية. وقد أوضح لنا أحد المديرين الذين حاورناهم هذا الأمر على النحو التالي:

> أعتقد أنه لا بد من وجود رؤية محددة لدى القائد الفعال. إذ لا بد له أن يدرك ماهية النجاح في إطار هذه الرؤية، ويجب أن يعمل على توضيح مفهوم النجاح في إطار هذه الرؤية للأفراد الآخرين أيضًا. في هذا الوقت، نصل للحظة الحقيقة التي يمكننا بعدها العمل مع فرق العمل قدمًا نحو تنفيذ الرؤية. (مقابلة شخصية مع مدير، ربيع 2010)

بهذا الأسلوب، يمكن لكل فرد عبر المؤسسة بدء العمل ولديه فهم مشترك لجودة العمل الجماعي.

لا يعتمد القادة الفعالون الذين ييسرون وجود تعاون في العمل على الصدفة، ولا يتركون شيئًا للحظ. فهم يتوقعون احتياجات فرق العمل ودواعي قلقها. ويخططون للإجراءات

بأسلوب استباقي مع إدراك أنه قد يكون من المستحيل الوصول إلى درجة الكمال. فهم يقودون العمل من موقع التعلم ويبدون استعدادًا لإجراء تعديلات في مسار العمل. لهذا الغرض، يجب أن يعمل هؤلاء القادة على تكوين المعرفة والمهارات والأدوات المطلوبة لدعم نجاحهم في العمل. تمامًا مثل فرق العمل التعاونية التي يدعمونها، يقوم القادة الفعالون بالتخطيط للنجاح من خلال تحديد مسار العمل باستخدام الأربعة أسئلة البديهية لمجتمعات التعلم المهني (دوفور وآخرون، 2008):

1 - ما الأمور التي نرغب أن تكون فرق العمل على دراية بها ولديها قدرة على تنفيذها؟
2 - كيف نتيقن من معرفة فرق العمل بهذه الأمور؟
3 - ماذا سنفعل عند عدم معرفة فرق العمل بهذه الأمور؟
4 - ماذا سنفعل عندما تتعلم فرق العمل هذه الأمور بالفعل؟

عندما تشترك المؤسسات مع القادة في الإجابة عن هذه الأسئلة البديهية الضرورية، فإنها تمارس العمل الدقيق الذي تطلبه من فرق العمل وأفراد الفريق. كما يتيح لها هذا وضع نموذج عمل فعال للآخرين. بالإضافة إلى هذا، تتطلب الإجابة عن هذه الأسئلة من القادة إيجاد الأدوات والموارد التي تستخدمها لتوجيه الفرق ودعمها.

توضيح مبادئ ومتطلبات العمل التعاوني

يعمل القادة الأقوياء دون كلل مع فرق العمل لمساعدتها في أن تتسم بمزيدٍ من الفعالية في طرح أسئلة مهمة مثل الأسئلة التالية:

- **ماذا يقصد بعمل فرق العمل التعاونية؟** (على سبيل المثال، الإجابة عن الأسئلة البديهية الأربعة، والتركيز على التعلم، والالتزام بتحقيق النتائج) ما الخطوات التي قمنا بها بالفعل للتعامل مع هذه الأنواع من الأسئلة في نظامنا الحالي؟ ما الموارد التي حصلنا عليها من عملنا السابق التي ستدعم جهودنا الحالية؟ ما الذي نحتاج إضافته أو تغييره في عملنا الحالي؟

- **ما السمات العامة لفرق العمل سليمة البنية والإنتاجية؟** (على سبيل المثال، الثقة، الاحترام، الائتلاف، والسلوكيات الإيجابية) هل هي سمات يمكننها تطويرها؟
- **ما الممارسات أو العمليات الخاصة بفرق العمل سليمة البنية والإنتاجية؟** (على سبيل المثال، استكشاف الأفكار، التوقف مؤقتًا للاستماع، السعي نحو معرفة تعليقات وآراء الآخرين، وحل المشكلات بصورة استباقية) ما أفضل وسائل تطوير إمكانيات الفريق على ممارسة عادات سليمة؟
- **ما الأدوات والبروتوكولات التي تعد أفضل دعم للنقاشات المفيدة في فترات زمنية قصيرة؟** (على سبيل المثال، معايير الفريق، وجدول الأعمال، وبروتوكولات مناقشة البيانات، وتوضيح الأدوار، والتسهيلات المشتركة) هل مواردنا الحالية تدعم هذا النوع من العمل؟ ما الذي ينقصنا؟ ما الجوانب التي قد نحتاج تعديلها؟
- **ما الوسائل الناجحة التي تستخدمها فرق العمل سليمة البنية والإنتاجية لتجاوز الصراعات عند نشوبها؟** (على سبيل المثال، الاستعداد لمواجهة الصراعات باهتمام، ووضع افتراضات إيجابية، وبحث الصراعات بأسلوبٍ مهذب)
- **من أفضل فرد في نظامنا أو فريقنا يمكنه مساعدتنا من خلال منصبه وكيف يمكنه ذلك؟** ما المواهب البارعة والأصول الموجودة في طاقم العمل التي يمكننا استغلالها كنقاط قوة وتنمية إمكانياتنا من خلالها؟

لحسن الحظ، يوجد بالفعل العديد من أطر العمل القائمة على الأبحاث والأدوات المتوافقة للمساعدة في الإجابة عن معظم هذه الأسئلة المتعلقة بفرق العمل الفعالة (دوفور وآخرون، عام 2008، جارمستون ويلمان (Garmston &Wellman، عام 2009، وولف وآخرون، عام 2006).

يؤدي تحديد مبادئ ومتطلبات العمل الجماعي إلى إجراء تقييم ذاتي تلقائي: أين توجد فرقنا الآن؟ يجب أن يشرك القادة الفعالون فرق العمل في التقييمات الذاتية وفحص الموقف الحالي كوسيلة لتحديد خطوات العمل الفورية وطويلة المدى:

- أين نحن الآن بالنسبة للمعيار النموذجي لعملنا المحدد في البحث؟
- ما نقاط قوتنا ونقاط ضعفنا وفرصنا والتهديدات التي نتعرض لها أثناء تقدمنا في هذا الاتجاه؟

عندما ييسر القادة هذه الأنواع من النقاشات، فإنهم يتمكنون من معرفة دواعي قلق طاقم العمل، وتيسير خطوات العمل التالية الضرورية، وإحداث تماسك ووضوح لتوقعات فرق العمل.

مراقبة النجاح

بمجرد أن يحدد القادة معرفة الفريق ومهاراته، فإنهم غالبًا ما يرغبون في تقديم فرص تدريبية، بافتراض أن المعرفة ضرورية لملء أي فجوات. على الرغم من شيوع هذا الأسلوب، فإنه نادرًا ما يكون فعالاً. يشير فيفر وسوتون (Pfeffer & Sutton، 2006) إلى وجود عدد من الأسباب وراء عدم تمكن المؤسسات من سد الفجوة بين المعرفة – التنفيذ، من بينها أن «التدريب» غالبًا ما يصبح عائقًا أمام التنفيذ. لذا، يتوقف القادة الواعون، بمن فيهم المدرس القائد للفريق، عن التفكير أولاً في السؤال «كيف نتيقن من معرفة الفرق للمعلومات الجديدة؟ بمعنى آخر، هم يقومون بالتقييم أولاً، قبل تعديل المنهج أو تصميم الدرس: وهو العمل نفسه الذي يقوم به المدرس الفعال لتوجيه الفصل المدرسي بأسلوب مستهدف ومفيد (ويجنز وماكتي Wiggins & McTighe، 2005). إذ يبدأ القادة الفعالون العمل بوضع النتيجة النهائية نصب أعينهم: فهم يخططون بأسلوب عكسي من النهاية للبداية حتى يمكنهم تقديم دعم أكثر تركيزًا وتحديدًا لتعلم الكبار. قد لا يتطلب هذا الدعم دائمًا وجود تدريب. فعندما يصمم القائدة الأدوات والعمليات الضرورية للالتزام بالتعاون الناجح مقدمًا قبل التنفيذ، فهذا يتيح لهم تسجيل الخطوات التي يجب إجراؤها، حتى يمكنهم تقييم الخطوات الضرورية أثناء العمل من أجل تقديم دعم أفضل. كما يساعدهم هذا المفهوم أيضًا في الوصول إلى أفضل طريقة لتقديم المعلومات الخاصة بفجوة المعرفة – غالبًا في المواقع التعاونية التي تتطلب التعلم من خلال التنفيذ وليس التعلم من خلال الاستماع. يجب أن يتأكد القادة الفعالون من دراستهم الكافية لجوهر العمل الذي يجب أن ينجزه الفريق. لذا، يوفر لهم الوضوح والتركيز اللذين يصلون

إليهما عند بدء العمل مع وضع النتيجة النهائية نصب أعينهم إطار عمل للبنيات المحكمة/ المفككة، كما أنهما يتيحان لهم تمكين جميع الأفراد من إجراء اختيارات جيدة وذات أولوية ومنظمة أثناء العمل.

توجد حكمة معروفة مفادها أن العمل الذي يتم تحت رقابة وإشراف، يتم تنفيذه. بالنسبة للعديد منا، يتبادر إلى الذهن رفض فوري لمفهوم المراقبة، وهو أمر مفهوم مع الوضع في الاعتبار وجود العديد من النماذج التعليمية السيئة للمراقبة في أنظمة مليئة بالعوائق وقائمة على نظام الجزاءات. للأسف، يمكننا الاستشهاد بحالات متعددة لمثل هذه الأنظمة الرقابية المتكررة على المستويات المحلية. على سبيل المثال، تحدى أحد الاتحادات المحلية إدارة إحدى المناطق التعليمية بإيقاف جميع أعمال التعاون بعد عام واحد إذا لم تحقق المنطقة التعليمية مكاسب مذهلة في إنجاز الطلاب بحلول هذا الوقت. لذلك، فقد قررت الإدارة حضور جميع الاجتماعات المعنية بمفهوم التعاون، مع استخدام حافظة، لتقييم استخدام المدرسين لعملية التعاون الفعلية التي كانوا يتطلعون للتخلص منها. لم يحقق أي فريق مكسبًا في مثل هذه الحالة. فقد كان الوضع يمثل خسارة للطرفين، وهو غير مرتبط على الإطلاق بما نعنيه بمفهوم المراقبة.

يقصد بمراقبة الجودة التدريس الجيد. فالمدرسون المحترفون يهتمون دائمًا بالتعلم العملي، وهم يسعون إلى إيجاد دليل على نقاط ضعف ونجاحات المتعلمين حتى يمكنهم مواصلة مساعدتهم في تحقيق النجاح على مستويات أعلى. لذا، نجد القادة الأقوياء يكونون مدرسين جيدين (ليبرمان وميلر Liberman & Miller، 2004)؛ (سينج Senge، 2006)؛ (تيشي وكوهين Tichy & Cohen، 2002) ويبدؤون بتصميم أنظمة وأدوات تعد جميع الأفراد لتحقيق النجاح أثناء العمل. عادةً ما يقوم القادة الذين يراقبون العمل جيدًا بإجراء تقييمات مرحلية في مستويات التطوير المهني.

بهدف دعم أعمال المراقبة، يطور القادة الفعالون خططًا تتعامل مع الأسئلة التالية:

- الماهية – ما العملية الجماعية أو الممارسة أو الحدث الجدير بالمراقبة؟

- **الكيفية** – ما الأدوات أو البروتوكولات أو العمليات التي يمكننا استخدامها لجمع أدلة عن الجوانب التي نراقبها؟
- **مؤشرات النجاح** – ما الدليل الذي سنسعى للحصول عليه من كل نشاط لجمع البيانات؟
- **خطة الاستجابة** – كيف سندرك العمل الجيد عندما يحدث؟ ما الذي سيمكننا القيام به في حالة عدم حدوث هذا؟

عندما يهتم القادة بإحداث وضوح يتعلق بالعمل، فإنهم يشركون طاقم العمل في الإجابة عن هذه الأسئلة. فمشاركة الآخرين في تطوير مخطط أو نموذج بسيط يمكن أن يساعد جميع الأطراف المعنية في فهم طبيعة مراقبة الثقافات التعاونية باستخدام البيانات. يوضح الجدول (2-1) نموذجًا على جوانب الماهية والكيفية ومؤشرات النجاح والأطراف المعنية بالمراقبة وخطة الاستجابة المستخدمة عندما تواجه الفرق بعض المشكلات. يجب أن يهتم قادة مجتمعات التعلم المهني مرتفعو الفعالية بهذه التفاصيل أثناء إعداد أنظمة دعم التعاون. فمثل هذا التخطيط يزود القادة بنقاط مركزية ووضوح محكم/ بسيط، وخطط استجابة، وخيارات طارئة عندما لا تسير الأمور على ما يرام.

يتطلب العديد من خيارات المراقبة شائعة الاستخدام (الملاحظات، والمقابلات الشخصية، ومناقشات الدائرة المستديرة، والاستبيانات، وما إلى ذلك) المشاركة المباشرة لقادة متعاونين. في رحلاتنا للعمل مع الفرق عبر أمريكا الشمالية، اكتشفنا قادة اعتقدوا أنه لم يكن من المناسب لهم المشاركة في عمل فرقهم لعدة أسباب: (1) أن هذا سيوحي بعدم ثقتهم في فرقتهم، (2) أنه سيمثل تعارضًا مباشرًا مع جهودهم لتمكين الآخرين، حيث إنه غالبًا ما يؤدي حضورهم إلى اتباع أسلوب الإدارة التوجيهية عند عقد الاجتماعات، (3) أنه قد يغير ديناميكيات الفريق، وما إلى ذلك. يوجد جزء بسيط من الحقيقة في كل هذه المخاوف، لكننا نؤكد أن هذه الافتراضات معتمدة على مفهوم قديم للمراقبة باعتبارها تقييمًا نهائيًا، وليست تقييمًا مرحليًا لدعم الفرق في تعلمها.

الماهية عمليات أو ممارسات أو أحداث الفريق التي ستتم مراقبتها	الكيفية الأدوات والمواد الخاصة بجمع الأدلة	مؤشرات النجاح الدلائل (البيانات) التي يتم السعي إليها في الأدوات والمواد	الأطراف المعنية الشخص (الأشخاص) المسؤول عن المراقبة	خطة الاستجابة ما الذي سيمكننا القيام به في حالة عدم حدوث هذا؟
نموذج لمنتج الفريق: يحدد الفريق معايير الأولويات أو توقعات التعلم	قائمة التوقعات بحلول الفصل الدراسي	الإعلان عن أهداف التعلم في مجموعة متنوعة من المواقع والأوساط: خرائط المنهج ولوحات الحائط في الفصول صفحات الويب للمدرسين النشرات الإخبارية لأولياء الأمور ملفات تعريف الطلاب	قادة الفرق، رؤساء الأقسام، أو قادة الصفوف التعليمية الإدارة أو فريق قيادة الموقع (تحالف التوجيه)	تلتقي الإدارة برئيس القسم وتحدد خطة لتيسير الأعمال مع الموارد الداعمة. تجتمع الإدارة مع الفرق المتصارعة لتصل بهم إلى نقطة مشتركة لتيسير عمليات الدعم.
نموذج لمنتج الفريق: يعد الفريق تقييمات مرحلية عامة.	التقييمات الفعلية	تتماشى أهداف التعلم مع الجدول الزمني لتعلم الفريق والمفاهيم الدائمة مناقشات الفريق التي تسعى إلى إيجاد حلول للمخاوف المحتملة المتوقعة.	قادة الفرق، رؤساء الأقسام، أو قادة الصفوف التعليمية الإدارة أو فريق قيادة الموقف (تحالف التوجيه)	تلتقي الإدارة برئيس القسم وتحدد خطة لتيسير الأعمال مع الموارد الداعمة. تجتمع الإدارة مع الفرق لإعداد تقييمات مرحلية عامة
نموذج لسلامة بنية الفريق: يشترك الفريق في حل المشكلات باستباقية.	التقييم الذاتي للفريق الملاحظات المقابلات الشخصية	يوجد انخفاض في عدد المشكلات التي يجب أن يواجهها الفريق. اتفاق بين أعضاء الفريق على إدارة النزاعات بعناية وبشكل تام.	قادة الفرق، رؤساء الأقسام، أو قادة الصفوف التعليمية الإدارة أو فريق قيادة الموقع (تحالف التوجيه)	يقدم قادة الفرق و/ أو المديرون لطاقم العمل بروتوكولات لحل المشكلات، مثل التحليل الميداني لقوة العمل أو مصفوفة صناعة القرار لتحقيق أفضل نتيجة ممكنة. ييسر قادة الفرق أو المديرون إجراء مناقشات على مستوى طاقم العمل لتحديد المشكلات المحتملة وإجراء عصف ذهني للوصول إلى الحلول المحتملة.
نموذج لسلامة بنية الفريق: يواجه الفريق المشكلات بالتزام وتوجه. (وولف وآخرون)	التقييم الذاتي للفريق الملاحظات المقابلات الشخصية	زيادة اتخاذ القرارات عن طريق الإجماع والوصول إلى قرارات مشتركة	قادة الفرق، رؤساء الأقسام، أو قادة الصفوف التعليمية الإدارة أو فريق قيادة الموقع (تحالف التوجيه)	يقدم قادة الفرق أو المديرون لطاقم العمل دعمًا لإدارة النزاعات في اجتماعات طاقم العمل. يقوم قادة الفرق أو المديرون بتمثيل الخيارات المقترحة بصورة تبادلية.

بطبيعة الحال، يجب أن يشارك قادة المدرسين مع فرقهم، نظرًا لأنهم يمثلون أحد عناصر الاجتماعات الرئيسية التي لا يمكن الاستغناء عنهم. استخدم قادة المدرسين الناجحين الذين حاورناهم ممارسات التقييم المرحلي للجودة لمراقبة نجاح فرقهم ودعمهم. حيث يسعى هؤلاء القادة إلى استخدام وصياغة ممارسات سليمة للفريق في الوقت الذي يقومون فيه بتيسير عملية تطوير الفريق للمنتجات المهمة. علاوةً على هذا، يجتاز هؤلاء القادة مخاطر مهمة ومحسوبة في مواجهة العادات والأنشطة غير الإنتاجية وغير سليمة البنية، ويركزون على الجوانب الإيجابية أثناء محاولة الوصول إلى التميز في الأداء والاحتفاء به.

يجب أن يتيح قادة المدرسين فرصًا متعددة للفرق تمكنها من مراقبة نفسها. كما يجب أن تطور هذه المراقبة فهمًا أعمق للعمل وتتعامل بوضوح وشفافية مع الجوانب التي تستدعي ذلك. تشجع هذه الإستراتيجية «الخاصة بالتقييم الذاتي للفريق» التعامل بوضوح وشفافية مع القواعد الروتينية أو العادات التي قد تضعف فعالية الفريق، بالإضافة إلى تقييم هذه القواعد. إذ يعد تقييم الوضع الراهن مطلبًا أساسيًا للتطوير الإيجابي لفريق العمل ولفعالية الفريق» (وولف وآخرون، 2006؛ ص 230). يجب أن يتعامل قادة المدرسين الأقوياء مع المراقبة الذاتية باعتبارها أحد المقومات الأساسية لعمل الفريق. كما أنهم يجب أن يسعوا إلى معرفة الآراء والتعليقات على أدائهم بوصفهم ميسرين لأعمال الفريق وعلى الأداء الكلي للفريق باستخدام العمليات المعتادة، مثل بطاقات الاستبيان في نهاية اجتماعات الفريق، ونماذج تقييم الاجتماعات، أو المناقشات الجماعية حول إستراتيجية الجوانب الإيجابية/ الجوانب التقييمية/ الجوانب المقترحة (الجوانب الإيجابية: ما الخطوات الجيدة التي أنجزناها اليوم؟ الجوانب التقييمية: ما الخطوات التي كان يمكننا إنجازها بشكلٍ أفضل اليوم؟ الجوانب المقترحة: ما الخطوات التي نحتاج إلى إنجازها أو التعامل معها للتقدم في العمل؟).

في بعض الأحيان، استخدم القادة الذين حاورناهم عمليات تتسم بمزيد من الرسمية، مثل استبيانات الفرق غير المحددة للهوية أو المناقشات الرسمية حول مدى جودة التزام الفريق

بالمعايير أو إنجاز المهام. في جميع الحالات، تعلم القادة الفعالين الذين التقيناهم كيفية إعطاء تعليقات موضوعية، والتخلص من الأنانية والالتزام بالمعلومات المستقاة لمصلحة عمل الفريق ولتوفير فرص للتحسين والتطوير. كما أنهم تعلموا احترام الآراء والتعليقات المرتدة من خلال إقرارها في بداية الاجتماع التالي والتركيز على التغييرات التي قد يتم تنفيذها نتيجة مدخلات الفريق المهمة.

الأكثر من هذا، أن القادة الأقوياء طبقوا إجراءات فحص للاطمئنان إلى سلامة فريقهم «بصورة منفصلة»، في أوقات غير مجدولة وغير رسمية. واتسم أداؤهم بطابع إستراتيجي فيما يتعلق بكيفية التعامل مع الموضوعات الحساسة أيضًا. على سبيل المثال، في دراسة الحالة لعامي 2009-2010، أصاب القلق أحد قادة المدرسين الأقوياء من الأسلوب السلبي الذي كان يتحدث به فريقه عن الطلاب. وكان يعرف بأنه إذا بدأ النقاش عن السلوك السيئ للفريق، فإن الفريق لن يستقبل هذا الأمر بصدر رحب وقد ينقلب عليه. لتجنب هذا الوضع وللتعامل مع المشكلة في الوقت نفسه، فقد اختار القائد مناقشة هذا الأمر بصورة منفردة مع كل زميل في صفه الدراسي من خلال الاستعانة به في إحداث تغيير ثقافي، وذلك باستخدام الحوار التالي، على سبيل المثال:

> أحيانًا أشعر بضغط عندما أسمعنا نتحدث بصورة سلبية عن الأطفال الذين نعمل معهم. أنا أعرف نفسي جيدًا بدرجة تجعلني أدرك أن الأفكار التي تتم صياغتها بصورة سلبية قد تؤثر على الطريقة التي أتعامل بها مع هذا الطفل أيضًا. لذا، فإنني أرغب في دعوتك لمشاركتي في تغيير هذا الأسلوب. معًا، إذا تجنبنا الحديث بهذا الأسلوب، وإذا دعمنا بعضنا البعض في منع حدوثه مع الآخرين، أعتقد أننا سنحدث فرقًا هائلاً وسنساعد الفريق في التعامل بإيجابية أكبر مع المتعلمين لدينا.

استجاب الفريق بصورة جيدة لهذا الأسلوب، وتوقفت المشكلة على الفور تقريبًا.

يجب أن تتسم إدارة المبنى التعليمي أيضًا بالتوافق المستمر مع سلامة بنية فرق العمل وإنتاجيتها. فالقادة الفعالون يجدون طرقًا لتقييم الفرق أثناء التدريب دون استخدام إجراءات متشددة وصارمة أو دون استخدام الأسلوب السلبي المحايد للتمكين الغيابي. على سبيل المثال، اعتقد أعضاء أحد الفريق الإداري أنه يجب أن يكون متاحًا لجميع الفرق أثناء وقت التعاون. كان يسعى هؤلاء المديرون إلى تحقيق المصلحة العليا لفرقهم، فقد أرادوا تمكين فرقهم من الوصول إليهم بسهولة في حالة ضرورة الحصول على المساعدة. لكن، لسوء الحظ، أدت خطتهم إلى حدوث نتائج سلبية. فقد أرسلوا دون قصد رسالة مفادها أن التعاون مقصور على المدرسين فقط، وساد استياء عارم بين الفرق بمرور الوقت. لم يكن مديرو المباني التعليمية موجودين في اجتماعات فرق المدرسين، لذلك فهم لم يدركوا هذا الاستياء حتى أصبح مشكلة ثقافية كبرى في الموقع.

فكر في هذا المثال المتناقض لمدير في موقع آخر كان قلقًا جدًا على ما كان يحدث مع فرقه. كان هذا المدير متحمسًا لإقامة احتفالات والمطالبة بإقامتها لطاقم العمل بأكمله بحيث يمكنه دعم العمل ومواصلة التحفيز المستمر بتقديم مكافآت بسيطة أثناء العمل. أشرك هذا المدير مساعده وناظر الطلاب في العمل معه ليكونوا فريقًا تعاونيًا إداريًا. وكلف كل عضو في هذا الفريق بدعم فرق متعددة في المبنى لهذا العام، وقاموا بتبادل الفرق في السنوات التالية بحيث اشترك كل الفريق الإداري في مسؤولية جميع الفرق. واتفقوا على إجراء العمل باستخدام نسخة الأسئلة المتلازمة الأربعة التي تتعلق بفرق التدريس في المبنى (دوفور وآخرون، 2008):

1 - ما الذي نريد من فرقنا معرفته والقدرة على تنفيذه؟
2 - كيف ندرك الوقت الذي تعرف فيه فرقنا هذه الأمور؟
3 - ماذا سنفعل عندما لا تعرف الفرق هذه الأمور؟
4 - ما الذي سنفعله عندما تتعلم الفرق هذه الأمور بالفعل؟

تحول كل مدير للاهتمام بفرق مختلفة في قائمته السنوية – من خلال عقد اجتماعات كاملة في بعض الأوقات مع فريق وزيارة فرق قليلة في أوقات أخرى من اليوم. أدركت الفرق في المبنى التعليمي أن مدير الدعم المعين لهم قد يحضر أي اجتماع معهم أو يغيب عنه وأنه يمكنهم طلب الدعم من هذا الشخص أو من أي مدير آخر حسب الضرورة.

قام الفريق الإداري دائمًا بجدولة اجتماعاته بحيث تعقد قبل وبعد اجتماعات الفريق التعاوني للمبنى التعليمي حتى يمكن للمديرين إجراء تحديد مسبق لنقاط المتابعة والنقاش للاجتماعات التالية للفريق التعاوني والنتائج المرحلية عقب اجتماعات الفريق التعاوني. كما أوضح الفريق الإداري أيضًا التوقعات الخاصة بعمله. للقيام بهذا، قام الفريق بوضع طاقم العمل في مجموعات متعددة الفرق (بتضمين أنفسهم في المجموعات) وعقد جلسة عصف ذهني وتبادل أفكار خلال أحد اجتماعات طاقم العمل على مستوى المبنى الإداري. كما طرح الفريق الأسئلة التالية على الملصقات الأربعة، ثم انتقلت الفرق من ملصق إلى ملصق وأضافت أفكارها عن كل سؤال.

1 - ما مسؤوليات عمل الفرق التعاونية في مجتمع التعلم المهني؟

2 - ما مسؤوليات العمل التي لا تقع في نطاق عمل الفرق التعاونية في مجتمع التعلم المهني؟

3 - ما مسؤوليات عمل الفريق الإداري في مجتمع التعلم المهني؟

4 - ما مسؤوليات العمل التي لا تقع في نطاق عمل الفريق الإداري في مجتمع التعلم المهني؟

ناقش المديرون نتائج كل ملصق مع طاقم العمل خلال الاجتماع وانتهى النقاش بالاتفاق على إحضار النتائج مكتوبة للفرق للحصول على موافقة نهائية على نقاط الاتفاق الكلية التي يتم التوصل إليها. يوضح الشكل (2-1) المعلومات الناتجة عن إحدى المدارس والمستقاة من العملية التي أجرتها لتوضيح التوقعات المطلوبة من جميع الأعضاء في مجتمعات التعلم المهني. يوضح هذا العمل المقصود بالتمكين في ثقافة المسؤولية والقيادة المشتركة.

ما مسؤوليات عمل الفرق التعاونية في مجتمع التعلم المهني؟	ما مسؤوليات العمل التي لا تقع في نطاق عمل الفرق التعاونية في مجتمع التعلم المهني؟
العمل بتعاون في جميع الأوقات، الالتزام بمعايير الفريق. التركيز على تعلم الطلاب في جميع المناقشات من خلال محاولة الإجابة عن الأسئلة المتلازمة الأربعة. استخدام التقييمات والبيانات العامة أو الدلائل لجميع عمليات اتخاذ القرارات. المشاركة في أبحاث عملية لاستكشاف إجابات للأسئلة عن أفضل أسلوب للتدريس والتعلم. وضع إجراءات تدخل ودعم للمساعدة في تحفيز جميع المتعلمين على العمل قدمًا	قضاء الوقت في تصفح اللوجيستيات والبيانات التي لا تدعم جهودنا للإجابة عن الأسئلة الأربعة. القلق بشأن الأمور التي تقع خارج نطاق سيطرتنا. اتخاذ قرارات تؤثر سلبيًا على أي فريق آخر في هذا المبنى. اختلاق الأعذار.
ما مسؤوليات عمل الفريق الإداري في مجتمع التعلم المهني؟ الانتقال من فريق إلى فريق. تحميل الفرق مسؤولية أعمالها. جمع أدلة عن الأساليب الناجحة والأساليب غير الناجحة. السعي لإيجاد طرق لدعم نجاح الفريق، والمساعدة في إزالة العقبات وإعادة تخصيص الموارد حسب الضرورة. الإجابة عن الأسئلة والتعامل مع دواعي القلق حسب الضرورة. المساعدة في تيسير أعمال الفريق خلال أوقات النزاع حسب الضرورة. إقامة احتفالات مشتركة على مستوى المبنى.	ما مسؤوليات العمل التي لا تقع في نطاق عمل الفريق الإداري في مجتمع التعلم المهني؟ إصدار أحكام تعسفية. المشاركة في جميع اجتماعات مجتمع التعلم المهني. أداء عمل الفرق بدلاً عنها. التدخل أو مقاطعة وقت الفريق. اختلاق الأعذار. عقد اجتماعات لطاقم العمل بشأن معلومات يمكن مشاركتها بأي وسيلة أخرى مما يؤدي إلى تشتيت العمل عن التركيز على تعلم الطلاب.

الشكل (2-1): توضيح الأدوار في مجتمع التعلم المهني

عمل الفريق الإداري في هذا المبنى يعتبرهم شركاء في الرحلة. وكان يمثل عامل دعم وليس عامل تهديد وخطورة. كما أنه ساعد الفرق الأخرى في إجراء خطوات تصحيح ذاتية، ونظرًا لأنه يعد مؤشر نبض سلامة بنية جميع الفرق وإنتاجيتها، فقد تمكن الفريق الإداري من إتاحة فرص على نطاق المبنى للحوار والتدريب حسب الضرورة بناءً على ملاحظاته.

التدخل لتحقيق النجاح

لا تعد مجرد مراقبة الفرق أو تقييمها خطوة مفيدة. فالعمل يكون ذا مغزى فقط إذا كان القادة لديهم القدرة على التدخل بناءً على النتائج التي يحصلون عليها من الفرق في مجالات سلامة البنية والإنتاجية. مثلما هو الوضع مع التدريس والتعلم في الفصل المدرسي، يعتمد العمل على الموقف، ويدرك القادة الأقوياء كيفية توقع السؤالين النهائيين التاليين والاستجابة لهما على الفور وفقًا للسياق:

1 - ماذا سنفعل عند عدم معرفة فرق العمل بهذه الأمور؟

2 - ماذا سنفعل عندما تتعلم فرق العمل هذه الأمور بالفعل؟

تعد قدرتنا – واستعدادنا – على الإجابة عن هذين السؤالين هي اللحظة التي نصل فيها إلى الحقيقة. إذا لم تكن لدى القادة القدرة على الإجابة عن هذين السؤالين، فمن المحتمل جدًا أنهم يقدمون مجرد تدريب «عام» ويأملون تحقيق استفادة منه وإضافة قيمة إلى أسلوب عمل النظام. لكن، مثلما يصرح خبير التغيير التربوي مايكل فولان (Michael Fullan) قائلاً «الأمل ليس استراتيجية عمل» (2011، ص 41).

يتطلب العمل قيادة تتعامل مع المواقف المختلفة، حيث يراقب القادة الأقوياء كلاً من سلامة بنية وإنتاجية الفرق، مع الاعتناء بكل فريق بناءً على وضعه الحالي بالنسبة لوضعه المطلوب منه من خلال القادة (انظر الشكل 2-2). تساعد رباعية الفرق سليمة البنية والمنتجة القادة في إدراك احتياجات التدخل عندما تواجه الفرق صعوبات مع العمل التعاوني.

سلامة بنية الفريق	مرتفع	سليم البنية لكنه غير منتج	سليم البنية ومنتج
	منخفض	غير سليم البنية وغير منتج	غير سليم البنية لكنه منتج
		منخفض	مرتفع

الشكل (2-2): الفرق سليمة البنية والمنتجة

قد يفضل العديد من القادة تجنب هذا العمل. وأشار أحد المديرين إلى أن فرقه كانت مكونة من أشخاص بالغين وأنه كان بمقدورهم حل مشكلاتهم بأنفسهم. وكانت وظيفته تتمثل في عدم التدخل في عملهم وتركهم يواجهون المشكلات. ولكن عندما يتعلق الأمر بالتعاون، فإن الفريق يستمد قوته من قوة أكثر عضو مكافح فيه، ويستمد المبنى قوته من قوة أكثر فريق محبط فيه، وتستمد المنطقة التعليمية سلامتها من سلامة أكثر مدرسة مضطربة فيها. لذلك، تعد مشاركة القادة أمرًا حتميًا. فمن الممكن أن يؤثر نجاح عضو واحد في الفريق أو نجاح الفريق بأكمله على الثقافة السائدة بأساليب هائلة ومناسبة.

وصف أحد المديرين الذين حاورناهم كيفية استجابته عندما طلب منه الفريق مساعدته في تيسير أموره. قام المدير بمتابعة اجتماعات عديدة كي يدرك المشكلات الكامنة. وقال لأعضاء الفريق:

> أعتقد أنني توصلت إلى سبب المشكلة ـ أنتم لا تتحدون بعضكم البعض وقت عقد المناقشات. لكنكم تحافظون على وجود «طابع ممتع وسعيد» للاجتماعات وتخرجون منها محبطين وقانطين على ما توصلتم إليه من نقاط اتفاق ونتائج. لذا، يجب أن نعمل على لغة الحوار وأساليب تحدي بعضكم البعض أثناء النقاش حتى يمكنكم الشعور بالرضا عن نقاط الاتفاق والنتائج التي يتم التوصل إليها أثناء اجتماعنا معًا.

وافق الفريق على هذه الإستراتيجية، وبدأت الأمور في التغير للأفضل على الفور تقريبًا. لذا، يجب أن يتعلم القادة ذوو الفعالية المرتفعة كيفية فصل المتغيرات وتحديد المشكلات والصعوبات المحددة من أجل تقديم الدعم المناسب لتحقيق النجاح لكل فريق على حدة.

الفرق غير سليمة البنية وغير المنتجة

تتسم فرق قليلة بكونها غير سليمة البنية وغير منتجة. ولا يحاول أفراد الفريق التظاهر بوجود علاقة مناسبة مع بعضهم البعض أو بالعمل المطلوب. كما أنهم يكونون عرضة للشكوى والتذمر من أنهم قد يكونون أكثر فعالية إذا كان لديهم أعضاء فريق أفضل ممن يعملون معهم، لكنهم لا يواجهون بعضهم البعض فيما يتعلق بهذه المخاوف. بالمثل، فإنهم يشتكون من عدم وجود جدوى من العمل ومن أنه يتداخل مع قدرتهم على أداء المهام المطلوبة منهم وأنهم قد أثبتوا على مدار السنين أنه يمكنهم إدارة العمل بصورةٍ جيدة عند إنجازه بأنفسهم.

يمكن أن تكون الفرق في هذه الرباعية غير سليمة البنية بطرقٍ عديدة. من أكثرها شيوعًا، أنهم لا يهتمون بالعمل معًا وقد يؤكدون علانية على أنهم لا يحبون بعضهم البعض. كما أنهم قد يفضلون الحفاظ على مستويات خبرتهم الفردية وفصولهم المدرسية الخاصة. أما الصورة الأقل وضوحًا لعدم سلامة بنية الفريق أن الفرق في هذا الموقف قد تبدو سعيدة، لكن مع وجود مشكلات غير ملحوظة من التبعية وعدم الاستقلال في العمل، حيث تتنافس الشخصيات المهيمنة على الفوز بالسلطة. في كلتا الحالتين، لا تشارك هذه الفرق في العمل التعاوني الذي يركز على التعلم، لذا فإنها تكون غير منتجة.

تحدي القيادة للفرق غير سليمة البنية وغير المنتجة

غالبًا ما يشعر القادة بمخاوف هائلة على الفرق التي تقع في رباعية عدم سلامة البنية وعدم الإنتاجية، لكن هذه الفرق لا تتطلب بالضرورة جهود تدخل قيادية موسعة. فهي تحتاج إلى إبداء اهتمام كبير بالتفاصيل. وقد يؤدي التدخل الصحيح إلى حدوث تغييرات هائلة نحو الأفضل.

لبـدء العمـل، يجب أن يصيـغ القائد بوضوح مجموعـة من التوقعات المحددة مسـبقًا التي يجب أن يلبيها الفريق والتي تتعلق بسـلامة بنيته وإنتاجيته. حيث يؤدي أداء الخطوات المناسـبة بالأسـاليب المناسبة إلى تطوير الفريق بصورة أسرع ليصبح سليم البنية بدرجة تفوق أي إجراء آخر. تستطيع معظم الفرق الوصول إلى سلامة البنية من خلال الإنتاجية.

يجـب أن يحضر القادة، الذين يعملون مع فرق غير سـليمة البنيـة وغير منتجة، اجتماعات الفريق ويراجعوا معايير الفريق حتى يمكنهم إعطاء نموذج للالتزام بالمعايير ومشاركة الفريق في إنجاز العمل. إذا كانت بنية الفريق غير سليمة للغاية، ففي بعض الأحيان يطلب القائد عقد اجتماعات ناجحة متعددة يلتزم فيها الأعضاء بمعايير الفريق قبل أن يترك القائد أعضاء الفريق لأجهزتهم الخاصة. وفي أحيانٍ أخرى، يجتمع القائد بصورة فردية مع ميسر أعمال الفريق لوضع إستراتيجية للاستجابات الممكنة لسلوكيات الفريق المتنوعة ولإعداد خطط للمهام التي يحتاج الفريق إلى إنجازها ولإكمال جداول الأعمال. في بعض الأحيان، يلتقي القائد بصورة فردية مع أعضـاء الفريق لتوضيح أن التوقعـات المطلوبة منهم غير قابلة للتفاوض وأنه سـتتم مراقبتهم للتأكـد مـن التزامهم بمعايير الفريق. يجب أن يقوم القادة دائـمًا بمراجعة أداء الفرق وأعضائها مـن خلال طرح أسـئلة على ميسري الأعـمال وحضور اجتماعات الفرق للتأكـد من أن الأمور تسـير على ما يرام. كما أنهم يجب أن يقوموا بإعداد نموذج لتعليقات الجودة لمسـاعدة الفريق في سد الفجوة بين وضعه الحالي والوضع المتوقع منه الوصول إليه. لكن الالتزام بالمعايير يعد مجرد البداية. فقد أشـار مرارًا قادة مجتمعات التعلم المهني مرتفعي الفعالية، في دراسـتنا، إلى أنه على الرغم من أهمية سلامة بنية الفريق، فإن فرقًا قليلة ستتطور لتصبح فرقًا إنتاجية فقط من خلال اكتساب خبرة في «معايير» بناء الفريق.

الفرق غير سليمة البنية لكنها منتجة

في حالة وجود فريق في هذه الرباعية، فمن المحتمل تمامًا وجود فرد أو فردين قويين يقومون بـكل مهـام العمل ويحملـون العبء عن الآخرين. في ظـل قيادة هذا الفرد أو تيسـيره للأمـور،

يمكـن للفريـق تحديد الأهداف، ودراسـة البيانات ومـا إلى ذلك، لكن أفـراد الفريق لا يبدون بالضرورة اهتمامًا كبيرًا بالعمل. وفي حالة مغادرة الفريق القوي، فسيتوقف أيضًا العمل الذي شارك فيه أفراد الفريق. تتسم هذه الرباعية بالصعوبة من حيث إن الأفراد الذين يقومون بالعمل قد يبدون سـليمي البنية، بينما هم في الحقيقة في حاجة إلى التحكم في الجودة أو أنهم يسـتمتعون بحقيقة احتياج الفريق إليهم. لا يعد أي من هذه المفاهيم توجهًا سليمًا لنجاح الفريق. لذا، نجد أنـه عند وجود فريق في هذه الرباعية، فقد تصبح منتجاته موجهة نحو الامتثال وغالبًا ما تظهر على السطح مشكلات التبعية.

تحدي القيادة للفرق غير سليمة البنية لكنها منتجة

مـن بـين النقاط الرائعة التي يمكن من خلالها بدء العمل مع فريق في هذه الرباعية الملاحظة أو إجـراء مقابلات شـخصية مع الأفراد المنتجـين أو إشراك الفريق في استبيان غير محددٍ للهوية عن نقاط قوته والتحديات التي يواجهها. سـواءً كان الأفـراد المنتجون يحافظون على أداء العمل باحترافيـة وفقًـا لمعايير التحكـم في الجـودة أو كانوا يـؤدون العمل فقط لضمان سريـان الأمور، فسـيتطلب الأمر عقد مناقشـات مع الأفراد المعنيين تتعلق بالإتاحـة في مقابل التمكين وضرورة تمكين الآخرين لتطوير فرق عمل قوية. على حدٍ سواء، ستكون هناك ضرورة لتوفير الدعم للفرد الـذي يـؤدي جميع مهام الفريق فيما يتعلق بتقديم إمكانيـات لإتمام العمل بمهارة وعند الضرورة بعض التلميحات والمهارات لتيسير العمل من أجل مشاركة الآخرين في قبـول إطار العمل.

أشـار أحـد قادة الفـرق إلى أنه وقتـما كان يناقش فريقه أمـرًا ضروري التنفيـذ، فقد كانت جميـع الأنظـار تتجه إليه توقعًا أنه سـيعتني بالأمر. في البداية، وجد القائـد هذا الأمر محببًا، فقد أحـب تنفيذ الأمور بمهـارة وجودة، وأحب اعتراف الفريق بعمله وتقديره له. لكن، مع مرور الوقت، اكتشـف أن هذا الأسـلوب بعيد كل البعد عن الروعة والجمال، وأصبح يشعر بالتعب والخنـق. كما أنه أدرك أن دفتر ملاحظاته المفتوح وقلمه الهادئ قدما ضمانًا محددًا أنه سـيتم ترك الأمور لها لتنفيذها. من أجل كسر هذه العادات لدى الفريق، فقد قرر القائد كسر عاداته أولاً:

حيث توقف عن إحضار مواد لتدوين الملاحظات في الاجتماعات. وعندما كان الفريق يتخذ قرارًا، فقد كان يسأل ببساطة عمن سيتحمل مسؤولية العمل. وعندما كان الفريق ينظر إليه توقعًا منه أن القائد سيقبل تحمل مسؤولية المهمة التالية التي كان يجب إنجازها، تعلم القائد أن يعاود النظر إلى الفريق ويسأل بوضوح عن الفرد المستعد للقيام بهذه المهمة في هذا الأسبوع. دون تذمر أو شكوى من حجم عبء العمل الملقى عليه، طرح القائد أسئلة مباشرة خالية من نغمات اللوم والتوبيخ، وأرسل رسالة واضحة أنه لن يقبل تحمل كل عبء العمل في المستقبل.

أحيانًا قد يتسبب أفراد قليلون في تكوين فريق عمل غير سليم البنية. فعادةً ما يوجد عضو أو عضوان من أعضاء الفريق ماهران في تشتيت انتباه الفريق سليم البنية عن أداء المهام أو عقد المناقشات المهمة. في هذه الحالة، يجب أن يكتسب الفريق مهارة في إعادة توجيه الاهتمام وعدم تقبل غضب الأفراد أو رفضهم للمشاركة. فالثقافة تفوق البنية، وعندما يواجه الفريق بأكمله فردًا أو مجموعة صغيرة من الأفراد وتوجيه رسالة إليهم مفادها «هذه ليست الطريقة التي تسير بها الأمور هنا»، سيجد الأفراد المعارضون أنفسهم يجنحون إلى الامتثال. في أحد الأمثلة التي اعتمدنا عليها في دراستنا، اكتشف أحد الأفراد، الماهرون في تشتيت الانتباه عن أي مناقشة، أن الفريق بأكمله لم يعد يتقبل هذا الأمر عندما بدأ كل عضو من أعضاء الفريق الرد على تعليقاته المشتتة للانتباه بإجابات مماثلة، مثل «هذه مناقشة جيدة لكن لوقتٍ آخر. أما الآن، فنحن يجب أن نعمل على هذا الموضوع، لذلك سنبحث عن وقتٍ آخر لعقد المناقشة التي تريدها.» في النهاية، في غياب الجمهور المتساهل، تعلم هذا الفرد أن يتخلى عن اهتماماته السطحية ويلزم نفسه بالعمل الحالي.

فريق سليم البنية لكنه غير منتج

على الرغم من أن أعضاء الفرق سليمة البنية غير المنتجة يستمتعون بصحبة بعضهم البعض، فالحقيقة أن أنهم لا يقومون بأي عمل (بالتركيز على موضوعات خارج نطاق سيطرتهم) أو يقومون بعمل غير سليم (بالتركيز على موضوعات لا تؤثر على تعلم الطلاب). من الظاهر،

لا تـزال هـذه الفرق تلبي معظم المعايير الخاصـة بالفرق الذكية انفعاليًا. وقـد تبدو هذه الفرق عالية الأداء مع تمتعها بالقليل من سـمات سـلامة البنية: على سـبيل المثال، قد يكون لدى هذه الفرق تصورات محددة، وقد تبدي تفهمًا متبادلاً بين الأفراد، وتكون بيئة إيجابية، بل وتبادر بحل المشـكلات أيضًا. على صعيـدٍ آخر، لا تركز هذه الفرق على الموضوعـات التي تؤثر على إنجاز الطـلاب بشـكلٍ مباشر. وإذا قامت بذلك، فسـتجد أنها تبـدو للمراقب غير المتـأني مجرد فرق سليمة البنية. كما أن أعضاءها لا يتقبلون مواجهة بعضهم البعض – حتى مع استخدام أسلوبٍ مراعٍ للقواعد. علاوةً على هذا، لا تقوم هذه الفرق بتقييم ذاتي، ونادرًا ما تسعى للحصول على تعليقات مرتدة وتتمتع بوعي تنظيمي بسـيط أو باسـتعداد بسـيط لتكويـن علاقات خارجية. وبالفحص الدقيق لها، يسهل قول إنها لا تتمتع بجميع سمات الفـــرق سليمة البنية.

صعوبات قيادة الفرق سليمة البنية غير المنتجة

إذا كان الفريق سليم البنية بالفعل، فقد يحتاج دفعة بسيطة لتحفيزه على الإنتاج، على سبيل المثـال، قد يسـعى القـادة إلى التركيز على تأثير عمل الفريق على تعلـم الطلاب من خلال طلب منتجات رئيسـية، مثل إجراء تقييمات عامة أو مجموعات بيانات من خلال استخدام التقييمات العامة. على الرغم من ذلك، فإنه من المحتمل تمامًا أن يعمل الفريق الذي يبدو سليم البنية لكنه غير منتج على حماية مستوى راحته: على سبيل المثال، قد لا يريد أعضاء الفريق المخاطرة باحتمال أنهم قد يتوقفون عن محبة بعضهم البعض في حالة تنفيذ الخطوة المهمة والأكثر صعوبة والمتعلقة بتعديل أنظمة وممارسـات المعتقدات. كما قد يقوم الفريق سليم البنية غير المنتج بالتعويض عن إحـدى سـمات الفرق الحقيقية سـليمة البنيـة التي قد تبدو غـير مهمة لكنها مفقـودة بوضوح، مثل الإعلان عن سـعيه للحصول على تعليقات مرتدة أو التعامل مع هذه التعليقات أو فقدان الوعي التنظيمي المرتبط بتأثير دور الفريق على سلامة المدرسة الأوسع نطاقًا.

بغض النظر عن المشكلة، فهذا الفريق في حاجة إلى أن يصبح فريقًا منتجًا وسريعًا. وإذا كان الفريق سليم البنية بصورة فعلية، سيصبح من السهل التعامل مع هذه المهمة. في بعض الأحيان،

عندما يوجد ضغط على الفريق كي يتحول إلى فريق منتج، تتكشف الحقيقة وهي أن الفريق لم يكن سليم البنية بصورة فعلية منذ البداية: حيث تختلف المؤشرات الأولى على سلامة البنية تحت وطأة الضغط أو تفسح المجال لبعض السمات المفقودة للفرق سليمة البنية. لذا، يجب أن يحدد القادة المشكلات المعنية ـ من خلال الملاحظة، والمناقشة الصريحة، وأدوات استبيان الفرق وما إلى ذلك ـ ثم يتعاملون مع أي مشكلة تمنع التعاون والتآزر الفعليين.

الفريق سليم البنية والمنتج

تتعامل الفرق سليمة البنية والمنتجة مع اختلافات الآراء بتسامح وتقبل، وتعمل بصورة توافقية على حدوث إجماع في الآراء، مع تركيز جميع جهودها الجماعية على تحسين تعلم الطلاب. علاوةً على هذا، لا يتم تمرير أي مهمة توجيهية (تفسير البيانات وتصميم التقييمات واستخدامها وتخطيط الدروس والتمييز وضبط المنهج وإدارة الفصول، وما إلى ذلك) دون الاهتمام بالتفاصيل. كما تمثل هذه الفرق المثل الأعلى الذي يتمنى جميع القادة أن تحذو كل الفرق حذوه، ومن الجدير بالذكر أنه مع وجود الوضوح والدعم يمكن لجميع الفرق تحقيق مستويات عالية وفعلية من النجاح.

تحدي قيادة الفرق سليمة البنية والمنتجة

من الخطأ افتراض أن الفرق في هذه الفئة لا تكون في حاجة إلى الاهتمام أو الدعم. في العديد من الأوقات، يفترض القادة أن مشاركتهم قد تكون مشتتة للانتباه، لذا فإنهم يتوقفون عن مراقبة هذه الفرق. اكتشف القادة الذين حاورناهم أن هذه الفرق غالبًا ما تشعر بالإهمال أو الابتعاد، وتتساءل دائمًا عن السبب وراء إهمال الآخرين لهم ولما يقومون به. من الأخطاء الملحوظة أيضًا إبداء الاهتمام المتواصل بالفرق الواقعة في الرباعية سابقة الذكر لتكون بمثابة نموذج للفرق الأخرى أثناء عقد اجتماعات طاقم العمل. حيث يؤدي القيام بهذا إلى وجود أعضاء الفريق «المفضلين دائمًا للمدير» مما يعوق المصداقية في العمل والتوافق العام مع طاقم العمل بأكمله. لذا، يتمثل التحدي الذي يواجهه القادة في البحث عن النجاحات الجديرة بالاحتفال في جميع الفرق لتجنب التضحية بأحدى الفرق دون قصد.

لذا، كيف يدعم القادة الفرق سـليمة البنية والمنتجة؟ يجب أن يقوم هؤلاء القادة بزيارات للفريق من حينٍ لآخر مع مواصلة إعطاء القوة الدافعة وتشـجيع الإجادة في الفصول المدرسية الفرديـة وإيجاد طرق لتمكـين الأفراد بتحديات وفـرص جديدة واحتضان القادة المسـتقبليين مـن داخـل الفريق من خلال زيـادة الوعي التنظيمـي وتكوين علاقات مـع بعضهم البعــض خـــارج الفريق.

في نظـام مجتمعـات التعلـم المهني، يجـب أن يتعامل القادة مـن مختلـف الأدوار مع عملية تكوين علاقات تعاونية واسـتدامتها من خلال منظور نظامي منهجي – بمعنى تصميم أنظمة حول الفرق للتعامل مع الفرق الثقافية واستدامة العمل طويل الأجل، ومنظور عملي – بمعنى منح الفرق مهارات وبروتوكولات ونماذج للمناقشـات الفورية والعمل الحالي. عندما يشارك القـادة في أولى ممارسـات القيادة الأساسـية وهي تكوين علاقـات تعاونية واسـتدامتها، فإنهم يهتمون بالتفاصيل ويصيغون سـمات وتوقعات النجاح. ويتضمن العمل جوانب كثيرة للغاية أكثـر مـن مجرد إيجاد الوقت للتعـاون أو مطالبة الفرق بالتعاون في إنشـاء المنتجات. كما يتطلب الأمر بذل الجهد والتركيز على تطبيق عادات عمل جديدة تتسم بسلامة البنية والإنتاجية. لذا، يتسم أقوى القادة بمراقبة النجاح والاهتمام بسلامة البنية والإنتاجية على مدار العمل.

الفصل الثالث

ضبط الأنظمة

«حدد هدفًا بسيطًا وواضحًا يحفز على وجود سلوك متطور وذكي، بدلاً من تحديد قواعد ولوائح معقدة تحفز تفكيرًا بسيطًا وسلوكًا غبيًا».

دي هوك (Dee Hock)، مؤسس VISA

يدرك القادة الفعالون أنهم يجب أن يقدموا يد العون في ضبط جميع الأنظمة لتدعم تطبيق رؤيتهم ومهمتهم وقيمهم وأهدافهم، وإلا فسيتعذر تحقيق النجاح في مجتمعات التعلم المهني. وفي حالة عدم ضبط أي نظام داخلي لتلبية هذه النقاط الأساسية المحورية، فقد يصبح من المستحيل بدء العمل بأكمله أو قد يكون بطيء التقدم أو قد يصبح من غير المحتمل استدامة أي تغييرات أولية على مدار العمل. علاوةً على هذا، عندما يعمل القادة على ضبط الأنظمة لتفعيل رؤية المؤسسة ومهمتها وقيمها وأهدافها، فإنهم يبعثون برسالة واضحة مفادها أن البيانات التوجيهية للمؤسسة أكثر من مجرد كلمات مصاغة على ورق، فهي اتفاقيات قابلة للتنفيذ.

تتسم ممارسة القيادة الخاصة بضبط الأنظمة بأنها متكررة حتمًا (يتم التعامل معها باستمرار) ومترتبة على بعضها البعض (يعتمد كل جهد مبذول على الجهد السابق له ويحسنه). قد يبدو الأمر أنه بمجرد ضبط الأنظمة الداخلية للمؤسسة أو للفريق فهذا يعني انتهاء الأمر. لكن، هذا الأمر غير صحيح إذ تتسم الأنظمة بالديناميكية لذا لا يوجد ما يسمى بالعمل «المنتهي»، حيث يتفاعل القادة مع الأنظمة ويعملون على تحسينها.

تتسم طبيعة أي نظام بالتعقيد: فالنظام يعني تجميع العديد من الأجزاء المتصلة داخليًا والتي تكون كيانًا كليًا عاملاً ومتكاملاً. يشير خبير أنظمة التفكير بيتر سينج (Peter Senge 2006) إلى أن أفضل طريقة لفهم أي نظام، وأي مشكلات قد تحدث داخله، هي فهم أجزائه الفردية وعلاقتها بالكيان الكلي العامل. لذا، نجد أن الفصول المدرسية والمدارس والمناطق التعليمية تزخر بالأنظمة - مثل نظام الغياب ونظام التوجيه والتقييم والتصنيف وإعداد الجداول الزمنية وإعداد التقارير وتطوير السياسات وتحفيز المدرسين الجدد والمراقبة ومراجعة المناهج، على سبيل المثال دون الحصر - التي تؤثر على العمل اليومي داخل المؤسسة.

لكل نظام عناصره الفرعية، وفي الوقت نفسه، قد يكون كل نظام كلي عنصرًا فرعيًا من نظام أكبر آخر. على مستوى الفصل المدرسي، يعد التصنيف النظام الخاص به وهو يتضمن عناصر فرعية متفاعلة مثل سياسة التصنيف ورصد المدرس للدرجات والإفادات المرجعية وأساليب تعلم الطلاب وقواعد أو معايير التصنيف لتقييم أدلة التعلم وأنظمة ترميز دفتر الدرجات، وما شابه. لكن تصنيف الفصل المدرسي كنظام كلي يعد في حد ذاته عنصرًا فرعيًا من نظام أكبر للمبنى التعليمي يتضمن التسجيل وإعداد التقارير وإنجاز الطلاب. داخل هذا النظام الخاص بالتسجيل وإعداد التقارير، تعمل أنظمة أخرى كأنظمة فرعية للنظام الأكبر، مثل بوابات الاتصال التكنولوجية لأولياء الأمور، والاتصالات ربع السنوية بأولياء الأمور، والمؤتمرات التي تعقد بين أولياء الأمور والمدرسين، وما إلى ذلك. وبدورها تعمل أنظمة إعداد التقارير، بإطارها الكلي، كعناصر فرعية لأنظمة أكبر من استجابات التدخل والإثراء وخيارات تحديد الدورات التدريبية، وهكذا. من الجدير بالذكر، أن النظام يتطلب عناصر تتفاعل داخليًا وخارجيًا مع أنظمة أخرى.

عند إنشاء ثقافة تعاونية، يضبط القادة الأنظمة لتكوين بنيات تعاونية تتسع لعمل الفرق. في بداية عملية مجتمعات التعلم المهني، تقضي الفرق الوقت في إحداث تعاون بين الفرق، والأكثر أهمية من ذلك، لتوسيع نطاق فرص التعلم بالنسبة للمتعلمين الذين يواجهون صعوبات.

ومن الممكن أن يؤثر إحداث تغيير بسيط في تخصيصات الوقت على العديد من الأنظمة الأخرى هـذا بالإضافـة إلى تأثيره عـلى الجوانب الواضحـة الأخرى مثل مواعيد الأتوبيسـات المدرسـية وأوقـات بداية اليوم الدراسي ونهايته وتكليفات المدرسـين في سـاعات اليـوم الدراسي المتنوعة. حتـى بعـد توقف تطبيق التغيـيرات على الجدول الزمنـي، من الممكن أن تظهـر تعقيدات أخرى غـير متوقعـة. كما قد تتأثر أنظمة أخرى أقل وضوحًا في الوقـت الراهن - مثل المناهج الخارجية، وتعاقدات المدرسـين، واجتماعات طاقـم العمل، وموارد وفعاليات التنميـة المهنية - بطرق غير متوقعة. لذا، يجب أن يدرك القادة الفعالون أن ضبط أي نظام يتطلب إحداث تغيير، وأن التغيير في مراحله الأولى هو مجرد تعبير عن أفضل تصورٍ مبدئي للقادة عن الخطوات التي ستؤتي ثمارها.

ضبط النظام

في المؤسسات المنضبطة، «يتم إعداد جميع إجراءات المدرسة - التعيين، والتقييم، والتطوير المهني، وإعداد الجداول الزمنية، والمكافآت، والتقدير - بهدف دعم رسالة مفادها أن مساعدة جميـع الطلاب في التعلم بمسـتويات مرتفعـة يتطلب جهودًا تعاونية وكليـة» (دوفور ودوفور، عام 2010، ص 89). عند ضبط الأنظمة، تتكامل جميع الجوانب أو يتم دعمها وتكون محددة المسـار بطريقة تتيح للمنطقة التعليمية أو المدرسـة أو فريق العمل تحديد مساره نحو النجاح في تحقيق رؤيته ومهمته وقيمه وأهدافه.

تحظى الأنظمة المنضبطة بتقدير لأنها تعمل بانسـيابية في الخلفية وتقدم الدعم الذي يطلبه المدرسـون لإنجـاز مهـام عملهم اليوميـة. كما أنها تخلو من التشـويش والفـوضى، لذا يصعب معرفـة مـا إذا كانت تعمل في الخلفية أم لا. توجد مؤشرات رئيسـية قليلـة توضح ما إذا كانت الأنظمة منضبطة أم لا:

- تكون جميع المبادرات أو التوجيهات أو الجهود مرتبطة بمعايير التقييم التي تدعم الرؤية والمهمة والقيم والأهداف، وتخضع جميع هذه الأنشـطة لرقابة مسـتمرة باستخدام تلك المعايير المحددة مسبقًا.

- يتم استخدام مفردات عامة، إذ يستخدم جميع الأفراد مصطلحات واحدة تحمل المعنى نفسه لوصف العمليات الأساسية.
- يمكن لجميع الأفراد في المؤسسة أن يحددوا على وجه الدقة مقدار الدعم الذي يوفره عملهم الحالي أو مشاركتهم الحالية في مهمة معينة لاتجاه المؤسسة الكلي بشكلٍ مباشر.
- لا توجد منافسة بين الأنظمة أو لا يوجد سطو من نظام على نظام آخر دون قصد.
- يتم تطبيق أنظمة تعلم مستمرة لدعم التناسق والوضوح لطاقم العمل الجديد والحالي.

نظرًا لصعوبة ضبط الأنظمة، فمن المفهوم، وإن كان أمرًا سيئًا، وجود أنظمة عديدة غير منضبطة. إذ تتم إضافة برامج ومبادرات ذات أهداف جيدة، لكنها غالبًا ما تكون دون توضيح يتعلق بكيفية ارتباط هذا البرنامج أو المبادرة بجميع الجهود الحالية. في ظل غياب هذا الوضوح، تفشل جهود الانضباط مبكرًا ويصل الاضطراب والصراع والفوضى التنظيمية إلى أسوأ حالاتها. يحقق القادة قوة دفع عندما يستخدمون أساليب جديدة تعتمد على الأوصاف الشفهية والتمثيلات الرسومية للعلاقات بين جهدٍ ما والجهد الذي يليه – حيث يتجلى التناسق والوضوح في أفضل صورهما.

يتسم العديد من الأنظمة الحالية في المدارس التقليدية بأنها مثبطة لإنتاجية عمل الفرق التعاونية. وتتمثل مهمة القائد في اكتشاف الأنظمة الكبرى والصغرى التي تعيق التغيير وإزالة العوائق. من الصعب فصل نظام أو تعديله أو إزالته أو إضافته، كما أنه من الصعب أيضًا الاهتمام بتفاصيل نجاح أو فشل هذه التغييرات لاحقًا. لذا، فقد أبدى القادة الأقوياء الذين حاورناهم اهتمامًا كبيرًا بالتفاصيل عند ضبط الأنظمة – قبل التغييرات، وفي أثناء التغييرات وبعد التغييرات التي قاموا بها. على سبيل المثال، قدم القادة الذين حاورناهم من جميع المستويات الرؤى التالية:

- بدأت تشجيع فريقي على فصل سلوكيات عمل (الطالب) عن السلوكيات الأكاديمية في جهود إعداد التقارير والتدخل. وبدأ الفريق

في احتضان هذا الأسلوب، لذا فقد طورنا نظامًا لإعداد تقارير بسلوكيات العمل. كان هذا النظام مناسبًا بصورة تنموية للطلاب، كما أنه توافق مع بيان مهمتنا. (مقابلة شخصية مع قائد مدرس، ربيع 2011).

- كان تسجيل البيانات من بين الأنظمة التي لم تكن (مدرستي) تطبقها. لذا، فقد طلبت من المدرسة استخدام ورقة جمع بيانات للتعامل مع أي موضوع مطلوب تحليله ... تقييمات على مستوى المنطقة التعليمية على مدار العام بأكمله. كما أنني طلبت من المدرسة وضع معايير للكفاءة والتميز، ثم باستخدام ورقة جمع البيانات، تمكنت المدرسة من تحليل النتائج وتصنيفها إلى مجموعات فرعية لتحديد إجراءات التدخل المستهدفة. هل يمكنك تخيل كيفية تطوير المدرس باستخدام هذا النظام الواحد فقط الذي قمنا بتطبيقه؟ لقد كان العمل كبيرًا. (مقابلة شخصية مع مدير مدرسة، ربيع 2010)
- أعتقد أن أكبر مشكلة واجهتني هي استخدام التقييمات المرحلية في دوري كقائد. يعتقد العديد من الأفراد أن التقييمات المرحلية في الفصول المدرسية تعتمد على المدرس، لكنني كنت مضطرًا بالفعل لتطبيق نظام التقييم المرحلي. لذا، فقد كنت أستمع باستمرار، وأشاهد باستمرار، وأنظر باستمرار على أي بيانات أو عمل يقوم به الطلاب، ووجهني هذا الأسلوب لمعرفة الخطوات التي يجب أن أقوم بها للمساعدة ... ألا وهي التقييم المرحلي. في النموذج القديم، كنا نردد «سنقوم بخطوات، وسنقوم بشطبها من القائمة عند اكتمالها» وواصلنا القيام بهذا. لكنني أدرس الآن ما أقوم به في كل يوم من جمع بيانات والتعامل مع بيانات التقييم المرحلي المستمرة حتى يمكنني تعديل الخطوات التي أقوم بها ومعرفة الخطوات التي يجب تكرارها، ومعرفة الإنجازات التي يمكنني الاحتفال بها، وما إلى ذلك. (مقابلة شخصية مع مشرف مساعد، ربيع 2010)

يمكـن أن يـؤدي تطبيق تغيـير في نظام بأكمله، حتـى وإن كان تغييرًا بسـيطًا، إلى حدوث تعديـلات غـير متوقعة في نظـام آخر. ويؤدي الإخفـاق في إجراء تعديـلات مقابلة في الأنظمة الأخـرى حسـب الـضرورة أو الإخفـاق في ملاحظة حـدوث اسـتجابة غير مطلوبـة في نظام فرعي إلى إحباط محاولة التغيير الأساسـية. وفقًا لما أشـار إليه ريفيز (Reeves – 2002)، «فهم الأنظمـة ليس مجرد تكـرار للبنيات التنظيمية، كما هو شـائع. لكنه طريقـة لتنظيم العلاقات في العمـل بأكملـه ونتائج التنظيم» (ص 164). قـد يكون من الصعب توقـع التأثيرات المتعاقبة وتحديدها، بالنسـبة للقادة قد يكون تصنيف الافتراضات الشـخصية أو التنظيمية بعناية مهمة صعبة. لكن يسـعى القـادة الفعالون إلى التحقق من النماذج الذهنيـة التي يطبقهونها للتأكد من دقتها وحداثتها.

يتطلب التدريس والتعليم الجيدان اسـتخدام أنظمة على مستوى الفصل المدرسي تنعكس على مستوى المدرسة والمنطقة التعليمية. علاوةً على هذا، تتطلب قيادة التغيير التدريس للبالغين وتعليمهم. على مسـتوى الأنظمة، يعمل القادة الفعالـون على توضيح معايير النظام وتوقعات الإجادة وتقييمات لمتابعة التطور، وتوجيهات دعم تعلم البالغين، ونتائج استعراض تعديلات التخطيـط وأسـاليب دعـم إجراءات التدخـل أو الإثراء حسـب الضرورة حتـى يعمل النظام بأفضل صورة ممكنة. بمعنى آخر، يجب أن يتابع القادة الفعالون على جميع مسـتويات المؤسسـة مراقبة ضبط الأنظمة على مستوى الفصول المدرسية وعلى المستوى التنظيمي أيضًا.

يوضح الشـكل (3 – 1) نتائج وجود عناصر غير منضبطة أو عناصر مفقودة على مسـتوى الأنظمـة. لا بـد من وجود جميع العنـاصر وتطبيقها لإتاحة إدخالات المدرس المناسـبة وتحقيق النتائج المطلوبة للطلاب. لذا، يؤدي بالضرورة غياب عنصر فردي أو تهميشه إلى تغيير النتيجة النهائية. فإذا لم يسـتخدم المدرس، على سـبيل المثـال، التقييمات الدقيقة بفعاليـة، فهذا يعني أنه يـدرس بأسـلوب طولي يؤدي إلى حصـول الطلاب على تعلم غير مناسـب. تنطبق العناصر في الشـكل التالي على التعلم في الفصول المدرسـية وعلى التعلم المؤسسي: كما تسري المبادئ نفسها

سـواء أكان التعلـم المحدد موجهًـا للطلاب (علم أصـول التربية) أم موجهًـا لطاقم التدريس (المناهج التربوية).

التدريس المثالي	التدريس المنفصل	التدريس الطولي	التدريس المكتسب	التدريس غير المنضبط	تدريس البقاء
المعايير والمنهج	المعايير والمنهج	المعايير والمنهج	المعايير والمنهج	المعايير والمنهج	المعايير والمنهج
التقييم	التقييم	التقييم	التقييم	التقييم	التقييم
التوجيه	التوجيه	التوجيه	التوجيه	التوجيه	التوجيه
النتائج	النتائج	النتائج	النتائج	النتائج	النتائج
دعم الأنظمة	دعم الأنظمة	دعم الأنظمة	دعم الأنظمة	دعم الأنظمة	دعم الأنظمة
التعلم المثالي	التعلم المشروط	التعلم غير المناسب	التعلم الذاتي	التعلم الغامض	التعلم القاصر

الشكل (3-1): عناصر ضبط الأنظمة في التدريس والتعلم

يقـدم الجـدول (3 – 1) تفاصيـل توضيحية للشـكل (3 – 1) فيما يتعلق بالأنظمـة المصنفة التي حددناها.

الجدول (3-1): تعريفات الأنظمة المنضبطة في التدريس والتعلم

المصطلح	التعريفات كما هي مشار إليها في مخطط الأنظمة المنضبطة
المعايير والمنهج	قامت المؤسسة بتحديد احتياجات المنهج وتعلم الطلاب وحددت الأولويات وضبطت معاييرها وفقًا لذلك. يتم استخدام المنهج لتدريس المعايير ويتضمن توجيهًا مرتبطًا بالموضوعات ومواد تقييم وموارد يستخدمها المدرسون والطلاب في الفصل لتلبية التوقعات المطلوبة. يمكن الوصول للمنهج دائمًا وهو في نسخة «غير معبئة» لتلبية المعايير الخاصة بتوقعات التعلم المضمون والأساسي والمرئي. يستخدم المدرسون المعايير المنضبطة والمنهج المنضبط للتأكد من تلبيتهم لجميع متطلبات التعلم الأكاديمية الضرورية.
التقييم	يستخدم المدرسون نظامًا متوازنًا من تقييمات الفصل النهائية والمرحلية لمراقبة تعلم الطلاب ودعمه. يصمم المدرسون تقييمات تتوافق مع توقعات التعلم المحددة وتقيس التقييمات بدقة كم معرفة الطلاب ومدى قدرتهم على تطبيقه. يسترشد المدرسون بنتائج التقييم لتحديد توجيه الاستجابة المستهدف. كما أنهم يستخدمون التقييم لمساعدة الطلاب في التطور ويضبطون ممارسات التقييم وإعداد التقارير لتدعم هذا التطور وتدعم مشاركة المتعلمين في إجادة توقعات التعلم.
التوجيه	خلال جودة التوجيه، تمثل القرارات والأنشطة استجابة لاحتياجات تعلم الطلاب. حيث يقدم المدرسون المعرفة والمبادئ والمهارات بطريقة تتيح للطلاب فهمها ودمجها سريعًا. يتضمن تقديم معلومات جديدة من خلال الأنشطة التوجيهية ما يلي: (1) تقديم رسالة واضحة وشاملة تصف المحتوى الجديد أو المهارات الجديدة، (2) تيسير الأنشطة التي تعمل على مشاركة المتعلمين في إنشاء المعرفة الجديدة واستيعابها، و(3) التحقق من الفهم باستخدام تقييمات رسمية وغير رسمية.

دعم الأنظمة	تتم مراقبة نتائج التقييمات الصحيحة الداخلية والخارجية ومقارنتها للتأكد من انضباط البرنامج وقوته وفعاليته ولتحديد خطوات التحسين الممكنة. تتضمن النتائج مؤشرات محددة تقيس الأهداف المقصودة. على الرغم من الأهمية البالغة لبيانات مراقبة إنجازات الطلاب، فإن نطاق النتائج يمتد خارج نطاق البيانات الكمية؛ فالبيانات النوعية الخاصة بتحديد آراء الأطراف المشاركة في الظروف الحالية تتمتع بقدرٍ مساوٍ من الأهمية بالنسبة لاتخاذ القرارات المستقبلية للاستدامة.
النتائج	تم تطوير وتقديم جميع العناصر الضرورية لدعم الأنظمة المرنة وأنظمة الاستجابة. إذ تجيب هذه العناصر عن بعض الأسئلة مثل، ما الخطوات التي نقوم بها عند نجاح التوجيه؟ ما الخطوات التي نقوم بها عند عدم نجاحه؟ بهدف دعم المتعلمين، وطاقم العمل، والطلاب على حدٍ سواء، يجب تطبيق العناصر التالية: توقعات واضحة، وإجراءات تقييم، وممارسات محاسبية واحتفاء، ووقت للتعاون، وفرص لتغيير الجداول الزمنية والتقويمات والعمليات (وقت المؤتمرات والأطراف المشاركة فيها وموضوعاتها) ودعم لتجربة أساليب مبتكرة، وتقييم الفعالية، وتوثيق النتائج.

بالإضافة إلى فهم الأنظمة الموضحة في الشكل (3-1)، من المهم فهم المصطلحات المرتبطة بنتائج التدريس والتعلم الممكنة. إذ يتعرض كل من المتعلمين والمدرسين على حدٍ سواء لتأثيرات الأنظمة غير المنضبطة. لذا، يقدم الجدول (3-2) تفاصيل توضيحية تتعلق بمدخلات المدرسين ونتائج الطلاب في الأنظمة المنضبطة وغير المنضبطة.

الجدول (3-2): تعريفات نتائج التدريس والتعلم للأنظمة المنضبطة وغير المنضبطة

النتيجة	التعريفات كما هي مشار إليها في مخطط الأنظمة المنضبطة
التدريس المثالي التعلم المثالي	يحدث التدريس المثالي عند استيفاء جميع المتطلبات الضرورية: عندما يركز المدرسون على متطلبات التعلم القوي والمستهدف والمشترك، ويستجيبون بصورة يومية ونظامية للنتائج، ويطبقون إستراتيجيات التوجيه القائمة على الأبحاث للتوجيه والتدخل، ويسعون إلى تعليم أنفسهم وتعليم المتعلمين. في هذا الوقت، يمكن للنظام أن يتوقع حدوث التعلم المثالي: يحقق جميع الطلاب إجادة بمستويات قوية.
التدريس المنفصل التعلم المشروط	عندما يكون إطار عمل المعايير المنضبطة والمنهج مفقودًا، يكون التدريس قاصرًا على مفاهيم وقيم وتفضيلات المدرس. وسيصبح التعليم مشروطًا بتفضيلات كل مدرس واتساع معرفته وخبرته.
التدريس الطول التعلم غير المناسب	عند عدم استخدام التقييمات المرحلية والنهائية عالية الجودة أو عند عدم تلبية نتائج هذه التقييمات، يعتمد المدرس على تسلسل من الصفحات والوحدات في المنهج لدفع مسيرة التوجيه. مع مواجهة الطلاب للتدريس الطولي، لا يتحمل الطلاب مسؤولية إجادة المعايير، بدلاً من ذلك، فإنهم يتحملون مسؤولية ما يستطيعون اكتسابه من التعرض للمحتوى.
التدريس المكتسب التعلم الذاتي	إذا لم يكن المدرس ماهرًا في تصميم إستراتيجيات التوجيه التي تجذب المتعلمين وتيسر الوصول إلى المحتوى، فإنه «سيقدم» معلومات في محاضرة بسيطة أو باستخدام إستراتيجيات محددة ـ قد لا تكون الأغراض والمنطق والنتائج المقصودة منها واضحة للمدرس. في هذه الحالة، يجب أن يعمل المتعلمون على تفكيك محتوى التوجيه واستخلاص مفاهيمهم وتطبيقاتهم للمادة.

التدريس غير المنضبط التعلم الغامض	تعندما تكون اختيارات المنهج والتوجيه والتقييم متروكة لتفضيلات المدرس، مع عدم وجود رقابة من فرق العمل والمدارس لفعالية الجهود الكلية في مقابل المعايير والأهداف الذكية والتقييمات القياسية (الداخلية والخارجية)، لن تكون جهود المدرس مسؤولة أو منضبطة مع أي مجموعة محددة من النتائج المشتركة. كما يكون تأثير طاقم العمل على تعلم الطلاب غير واضح ومن الصعب قياس «الفوضى المنهجية» وفقًا لمعايير الاتساق أو الدقة، لذا تظل النتائج غامضة.
تدريس البقاء التعلم القاصر	عندما تطلق المدارس العنان للمدرسين لاستخدام أجهزتهم وقيودهم – دون تكوين التزام كلي أو مشاركة المعرفة والمهارات والخبرات والتخطيط التعاوني لسد فجوات الإنجاز أو توسيع نطاق التعلم وتحسينه – يتم تهميش إجراءات التدخل والإثراء ويتم التعامل معها على أنها عناصر ترفيهية يمكن استخدامها في أوقات أخرى وأماكن أخرى. مع العمل من منطلق البقاء، يقوم جميع المدرسين بالتدريس للطالب «المتوسط» في الفصول. من منطلق قصور التعلم بناءً على عمق التعرض واتساعه، يعاني الطلاب من تعلم «القاصر». حيث يقصر النظام إمكانيات جميع المتعلمين نظرًا لتقدم التعلم فقط بمعدلٍ متوسط للمدرسين والطلاب.

يعد الالتزام بالأفكار الثلاثة الرئيسية لمجتمعات التعلم المهني – التركيز على التعلم، والعمل بالتعاون، والالتزام بالنتائج (دوفور وآخرون، 2008) – ضروريًا لضبط الأنظمة جيدًا. كما يساعد أيضًا الالتزام بسمات مجتمعات التعلم المهني – خاصةً توجيه العمل والتحسين المستمر والاستعلام الكلي – عند ضبط حتى أبسط الأنظمة. على سبيل المثال، عندما يجتهد القادة في تطبيق «أفضل جدول زمني» جديد (توجيه العمل)، فإنهم يكتشفون الخطوات الناجحة والخطوات غير الناجحة (الاستعلام الكلي)، ويبدؤون في إعداد خطط للنسخة التالية أو «الجدول الزمني 2.0» (التحسين المستمر).

يتطلب ضبط الأنظمة تفكيرًا وتخطيطًا جيدين لأن سلوكيات النظام تمثل ظواهر ناشئة. لذا، يجب أن يخطط القادة الفعالون بهدف الوصول إلى أفضل النتائج الممكنة، كما أنهم يجب أن يدركوا أنه ليس من الممكن الوصول إلى الكمال الفوري. إذ يجب أن يتوقعوا التعلم من خلال الممارسة، والأكثر أهمية من هذا، يجب أن يتأكدوا من تطبيق العمليات لضمان التعلم ولضبط النظام بصورة تدريجية مع النتائج الجديدة.

قيادة التغيير

يتطلب ضبط الأنظمة إحداث تغيير، و«ليس بمقدور قادة المدارس الانتظار بسلبية على أمل «ظهور» تغيير ملموس. إذ يجب أن يدركوا أن الإصلاح العميق سيتطلب الدعم والضغط« (دوفور وآخرون، عام 2006، ص 191). علاوةً على هذا، يجب ألا يتمتع قادة التغيير الفعالون بفهم للتغيير فقط، لكنهم يجب أن يطوروا أيضًا فهمًا مشتركًا لكيفية حدوث التغيير. يشير كل من ويليام وتومبسون (Wiliam & Thompson) إلى المفهوم التالي:

> يجب ألا يدرك المطورون فقط نظرية العمل التي يطبقونها والأسس التجريبية التي تعتمد عليها، بل يجب أن يوجد لدى المستخدمين النهائيين – المدرسين والطلاب أيضًا – فكرة جيدة ومعقولة عن سبب تطبيق هذه النظرية. وإلا، فقد توجد فرصة ضئيلة للحفاظ على الجودة بالمستوى المطلوب.

مجددًا، من بين المبادئ الأساسية التي يجب مراعاتها أنه حتى القادة الأكثر فعالية لن يستوعبوا هذا المفهوم بصورة تامة منذ الوهلة الأولى. «فالقادة يجب»، وفقًا لدوفور وآخرون (عام 2006)، «أن يتعاملوا مع التغيير بأمانة ويوجهوا النصح لطاقم العمل بأنه من غير الواقعي توقع حدوث تنفيذ خالٍ من الأخطاء في المحاولات الأولية لتطبيق مفاهيم معقدة. إذ ستعجز أفضل الخطط المعدة وأنبل المحاولات عن تحقيق النتائج المطلوبة، على الأقل في بداية العمل» (ص 197).

عبر العديد من الخبراء عن آرائهم في أفضل طرق التعامل مع التغيير والجوانب التي يجب مراعاتها. تساعد هذه الأفكار المؤثرة المستمدة من الخبراء ذائعي الصيت في تشكيل فهم القادة الفعالين حول كيفية التقدم في العمل عند ضبط الأنظمة:

- التغيير صديق القائد، لكنه يتسم بشخصية منقسمة: فالفوضى اللاخطية المصاحبة له توقعنا في المشكلات. لكن الخبرة المكتسبة من هذه الفوضى ضرورية من أجل اكتشاف الفوائد المخفية - فغالبًا ما تولد الأفكار الإبداعية والحلول المبتكرة عند حدوث خلل في الوضع الراهن. (فولان، عام 2001، ص 107)

- لكن التغيير في السلوك لا يتبع تكوين نظام رأي شخصي، بل يسبقه. فالسلوك لا ينبع من التفكير المنطقي في الأدلة، لكنه يستمد من الارتباط الشعوري بزميل موثوق فيه (ريفيز، عام 2006، ص 107)

- عندما يتعلق الأمر بتكوين تغيير، أنت لست مضطرًا للقلق بشأن التأثير على الجميع في وقتٍ واحد.... فمهمتك هي إيجاد قادة الرأي الذين يمثلون قدوة لجميع الأفراد الآخرين. كما يجب قضاء وقت متغير معهم والاستماع لدواعي قلقهم وبناء الثقة لديهم. لا بد من الوضوح والصراحة في طرح الأفكار والاعتماد عليهم في مشاركة أفكارك، لتكسب مصدرًا للتأثير مختلفًا عن جميع المصادر الأخرى. (باترسون، جريني، ماكسفيلد، ماكميلان وسويتزيلر، عام 2008، ص 151).

- يتطلب إنشاء مؤسسات تزيد ذكاءً وانضباطًا كل يوم تطبيق عملية تدريس/ تعلم تفاعلية. ليس المقصود من هذا التدريس الهرمي. بحيث تدرس أنت لي، ثم أدرس أنا للأشخاص الذين يتبعونني. أو أن تدرس لي معلومة وأنا بدوري أدرس لك معلومة أخرى. لكنه عملية ثنائية الأطراف من الاستكشاف وتبادل المعلومات يصبح خلالها كل من «المدرس» و«المتعلم» أكثر ذكاءً. إنها عملية تفاعل متبادل. 1+1=3 (تيشي، عام 2004، ص 10)

- يدرك القادة جيدًا أن الإبداع والتغيير يتضمنان إجراء تجارب والدخول في مخاطرة والإحساس بالفشل. لكنهم يتابعون العمل على أي حال. من بين وسائل التعامل مع المخاطر المحتملة وحالات فشل التجارب التعامل مع التغيير من خلال خطوات تدريجية ومكافآت بسيطة. مثل الانتصارات، عند تجميعها بعضها فوق بعض، فإنها تبني ثقة في النفس تمكننا من مواجهة حتى أصعب التحديات. من خلال هذا، يتكون دعم لالتزام مستقبلي طويل الأجل. على الرغم من هذا، فإن الجميع لا يتقبلون على حدٍ سواء فكرة المخاطرة والاحتمالية. كما يجب أن ينتبه القادة أيضًا لإمكانيات المقومات الأساسية لديهم حتى يتسنى لهم السيطرة على المواقف الصعبة والالتزام التام بالتغيير. فلا يمكنك إجبار الأفراد على الدخول في مخاطر إذا لم يوجد لديهم شعور بالأمان. (كوزيس وبوزنر (Kouzes & Posner)، عام 2007، ص 19)
- لا تنبع الحركات الاجتماعية الجديدة من الأشخاص الذين يقعون في مراكز السلطة. ينطبق الأمر نفسه على عديد من جوانب القيادة الضرورية لتكوين مجتمع متجدد. انظر إلى البيئة المحيطة، إلى الأشخاص والأماكن التي يوجد بها التزام قليل تجاه الوضع الحالي، حيث تكون العقول والقلوب أكثر تقبلاً إلى كل ما هو جديد. داخل المجتمع، يعني هذا القيادة من شركات جديدة، من منظمي أعمال اجتماعية جدد، من مناطق جغرافية جديدة، ولكل الأشخاص المحتملين والأماكن المحتملة التي لا يتوقعها أي فرد... يؤدي إطلاق العنان لسلطة المؤسسات والشبكات من جميع الأنواع إلى حدوث تغييرات في السنوات القادمة ستتطلب ملايين من القادة الموهوبين والملتزمين من كافة الفئات لإحداث التغييرات، لن يأتي العديد منهم من مراكز سلطة بارزة أو من الأشخاص المخول لهم حرية التصرف. لا يعني هذا أن القيادة المستمدة من الأشخاص في مراكز السلطة غير مهمة، لكنها غير كافية فقط. سينج (Senge)، وسميث (Smith)، كروشويتز (Kruschwitz)، ولور (Laur)، وسكلي (Schley)، عام 2008، ص 364-365)

باختصـار، يجب أن يدرك القادة الفعالون الطريقـة المثلى لقيادة التغيير. إذ يجب أن يضعوا نظريـة للعمل تتيح التعامل مع التعقيدات الكامنـة لكنها تضمن النجاح على الرغم من وجود هذه التعقيدات، كما أنهم يجب أن يدركوا أهمية سـلوكياتهم المرتبطة بالتغيير. اتسـم أكثر القادة فعالية ممن حاورناهم بالحرص الشـديد على بدء جهود التغيير من منطلق الاسـتعداد الإيجابي. يمكننـا إيجاد نـماذج مقابلة في جميع المسـتويات يبدأ أحد القادة فيها العمـل من خلال ملاحظة إيجابية بينما يبدأ آخر العمل من خلال ملاحظة سلبية. لا يتطلب الأمر منا التمتع بدراية واسعة حتـى ندرك أن الأشـخاص الذين يبـدؤون العمل باسـتعداد إيجابي يحققون مزيـدًا من التقدم في عملهـم. فالقـادة الفعالـــون يبدؤون العمل مـن النقطة الصحيحة والمناسـبـــة، حتى في أصعـــب المواقف.

في دراسـة الحالة التالية الخاصة بعملنـا في إحدى المدارس في عام 2010-2011، تصبح الـدروس المسـتفادة عـن قيـادة التغيير واضحـة فيما يتعلـق بوجهة النظـر التـي يتبناهـــا قادة المدرسين المعنيين.

قـرر فريـق قيادة أحد المبـاني الذي يتكون مـن الإدارة وقادة المدرسـين أن الخطوة المنطقية التاليـة في تفعيـل مجتمـع التعلم المهني هي الاتسـام بمزيدٍ من الاتسـاق والعنايـة في العمل مع التقييـمات العامـة. في الاجتماع التالي لطاقم العمل، عرض فريق قيادة المبنى آراءهـم وأفكارهـم لدعـم التطبيق العملي لتطوير نتائج التقييمات العامة وتوظيفها والاسـتجابة إليها بالنسبة لمعايير أولوياتهـم- وليس فقـط لمرات قليلة خلال العام. تـم اتخاذ قرار التركيز عـلى التقييمات العامة بالإجماع، وغادر جميع قادة المدرسين الاجتماع وهـم ملتزمون بالبدء على الفور في إعداد سلسلة تقييمات عامة مرحلية ونهائية لضمان إجادة الطلاب للمعايير ذات الأولوية بنهاية العام.

بعـد اجتـماع قيادة المبنى، عـادت جاز (Jazz) ـ إحـدى قادة المدرسـين ـ إلى فريقها. وعلى الرغـم من أنها أعلنت على المـلأ خلال الاجتماع موافقتها على البنـود المتفق عليها في الاجتماع، فقد أخبرت فريقها بما حدث في الاجتماع قائلةً:

لست متأكدة تمامًا من الأسلوب الذي سننفذ به هذا العمل الجديد، أيها الرفاق، لكن الإدارة أعلنت توًا في اجتماع فريق القيادة أننا يجب أن نضع سلسلة من التقييمات العامة لتقييم جميع معايير أولوياتنا بنهاية العام. أنا فقط لا أعرف كيف يمكننا إنجاز كل هذا العمل، ولدي إحساس أن الإدارة لن تكون مرنة فيما يتعلق بالجدول الزمني لهذا المشروع. لقد حاولت مساعدتكم، لكن الإدارة لم تستمع إلى رأيي. من الواضح تمامًا أن الإدارة لا تدرك مدى صعوبة العمل الذي نقوم به هنا. لن تكون اجتماعات فريقنا وقتًا كافيًا، لذا فإننا سنضطر للعمل لفترات أطول وخارج مواعيد العمل الرسمية المتفق عليها.

أصيب فريق جاز بالدهشة والارتباك والإحباط منذ بداية العام، وفي نهاية العام، كان هذا الفريق هو الفريق الوحيد الذي لم ينه عمله، وقضت جاز الوقت في التذمر، أثناء اجتماعات فريق القيادة، من الضغوط التي يتعرض لها فريقها وتكرار مقولتها الشهيرة بضرورة إتاحة مزيد من الوقت. اعتاد فريق القيادة على توقع تعليقاتها مع كل مناقشة، ولم يكن الأمر تجربة جيدة لكل من شارك في هذا العمل.

على الجانب الآخر، مارست قائدة مدرسين أخرى، هوب (Hope)، العمل باستعداد إيجابي وعادت إلى فريقها لمشاركة رسالة مختلفة تمامًا: «لقد حققنا هذا النجاح المذهل بفضل جهودنا الحالية في التقييمات العامة"، قالت هوب. «ولدينا دليل يثبت أننا يمكننا سد الفجوات سريعًا. لكننا نجحنا في هذا مرات قليلة فقط في العام الدراسي. فهل توافقونني الرأي على أننا إذا كنا نعرف أن هذه التقييمات أسلوب عمل ناجح، فنحن لدينا التزام بمساعدة المتعلمين الذين يواجهون صعوبات من خلال تكرار هذا الأسلوب وتناسقه؟» وافق فريق العمل على هذا المقترح عن طيب نفس واقتناع ودون مناقشات كثيرة. واستمتع الفريق بسد فجوات الإنجاز الصعبة. تابعت هوب قائلةً:

لقد استخدمنا التقييمات بالفعل على أساس مستمر، لذلك، فما رأيكم إذا استعنا بالتقييمات المرتبطة بمعايير أولوياتنا في عملية التقييم العام؟ وسأساعدكم في هذا الأمر. لبدء العمل، دعونا نحدد معايير أولوياتنا التي ناقشناها بالفعل والتي لم نناقشها. ثم، لنحدد معايير الأولويات المتبقية ونصنفها. سيتولى كل فرد منا معايير أولوية قليلة ثم يبحث عن أي تقييم استخدمناه بالفعل لتقييم هذه المعايير.

غادر الفريق الاجتماع وقد تم تعيين المعايير، وعمل جميع الأفراد بين مواعيد الاجتماعات في جمع أي مواد تقييم حالية دون تقييم جودة هذه المواد في المرحلة الأولى. في الاجتماع التالي، طلبت هوب من أعضاء الفريق عرض المواد التي جمعوها وبدء مناقشة أفضل أسلوب كي تتمتع المرحلة التالية بالحيادية وقابلية الإدارة. وقرر الفريق تحديد معايير الأولوية المتضمنة في وحدات المنهج الحالي والعمل في ثنائيات لتحديد أدوات التقييم الأولية، ومن ثم العودة إلى الفريق بأكمله للمناقشة والموافقة على هذه المعايير. أنهى فريق هوب المهمة المحددة له بإعداد تقييمات عامة قبل الميعاد المتفق عليه بشهرين. إلا إنهم كانوا يدركون أنهم يجب أن يضيفوا مزيدًا من التحسينات على التقييمات بمرور الوقت وأن عملهم لم ينته بالفعل. وأنهوا العمل في هذا العام وهم يشعرون بأنهم أنجزوا نظام تقييم أكثر وضوحًا وأكثر شمولاً للعام التالي.

كما توضح دراسة الحالة، يمثل أسلوب القيادة الفعال - الإيجابي أو السلبي - فارقًا في النتيجة، مثلما تسهم المهارات والإستراتيجيات المستخدمة في العمل في تحديد النتيجة. فالقادة الفعالون لديهم هدف جيد يدعوهم للتفاؤل لأنهم يدركون أن المقاومة - بغض النظر عن أصلها - تسهم في إنجاز العمل مثلما يسهم المدرس والفرص المتاحة خلال إجراء التغيير. في حالة قبول المقاومة واحتضانها - والتعلم الناتج عنها - يعد أداة تعلم قوية، فإنها ستعمل باعتبارها قوة دفع قوية لمساعدة المؤسسة في العمل قدمًا. بالمثل، يعد الوقوع في أخطاء أثناء التطبيق منحة وفرصة للتقدم: « تتمثل الطريقة الوحيدة لتنمية الخبرة في مفهوم التعلم عن طريق الممارسة،

التـي تعني إلى حدٍ كبير التعلم من الأخطـاء» (دوفور ودوفور، عام 2010، ص 90). يتعامل القادة ذوو السـلوك الإيجابي مع المواقف من منطلق التعلم واكتساب الخبرة: من الحتمي تقريبًا أننـا سـنقع في أخطاء، يردد القادة هذا القول لأنفسـهم، لكننا سـننجح في تجـاوز هذه الأخطاء وسـنحقق نتيجـة أفضل في النهايـة. وتعد أفضل طريقة للحفاظ عـلى روح التفاؤل في مواجهة النتائـج غـير الأكيدة والإسـتراتيجيات غير المجربة الثقـة في المعرفة والمهـارات التي نتحلى بها والتي تمكننا من تحمل أي خطأ، لنصبح قادة أقوى، على الأقل، من ذي قبل.

الاهتمام بالسياق والثقافة

تتجـاوز عملية ضبط الأنظمة مجرد تكامل العناصر مع بعضها البعض بانسـيابية ودقة. إذ يدرك القادة الفعالون الذين حاورناهم أهمية تغيير الثقافة. ولقد ذكر أحد مخططي مجتمع التعلم المهني، «على عكس معظم الإصلاحات التعليمية، التي ركزت على البنية، يتمثل المقصد المحدد مـن مفهوم مجتمع التعلم المهني في تغيير السـياق وثقافة المدرسـة والمنطقـة التعليمية» «دوفور، ودوفـور، عـام 2010، ص 91). يبدأ القادة الفعالون إجراءات التحول إلى مجتمع تعلم مهني في ثقافتهم الحالية بالعزم التام على إعداد بنيات وممارسات لتغيير هذه الثقافة. يشير فولان (عام 2006) إلى هذا الأمر قائلاً:

> يمكننا أن ندرك على الفور سبب الصعوبة الشديدة لإنجاز هذا العمل على نطاقٍ واسـع. فهو تغيير ثقـافي عميق وضروري في آنٍ واحد، تغيـير لا بد من حدوثه، ليـس في هذه أو تلك المدرسـة فقـط، لكن في جميع المدارس والبنيات الأساسـية التـي تعمل وفقًا لهـا. إنه تغيير لنظـام يعمل دومًا على تعميم أسـلوب التدريس من أجل إجراء تحسين مستمر. يجب التعامل مع مجتمعات التعلم المهني من هذا المنطلق، على سبيل المثال، يجب تقييم فعاليتها في إعداد ثقافات التعلم المهني على مستوى النظام.

يجب أن يدرك القادة الفعالون ماهية الثقافة الحالية والتغييرات التي يجب إجراؤها بها.

من جانبٍ آخر يشير الخبراء بصورة قطعية، إلى أن التعامل مع الثقافة قبل إجراء التغيير يعد أسلوب عمل غير صحيح (دوفور ودوفور، عام 2010؛ دوفور وآخرون، عام 2008؛ إلمور، عام 2004؛ فيفر وستون (Pfeffer & Sutton)، عام 2006، ريفيز (Reeves)، عام 2006أ، 2006 ب). فهم يقترحون أن يبدأ القادة بتغيير السلوكيات عبر المؤسسة. ثم يساعد القادة المؤسسة في إدراك نتائج التغييرات السلوكية وفهمها ومعايرتها. فقط بعد أن تؤتي النتائج ثمارها في إنجاز الطلاب، يمكن تكوين معتقدات جديدة ويبدأ التغيير الثقافي.

على الرغم من ذلك، لا يمكن للقادة الفعالين تجاهل السياق والثقافة أثناء العمل. لأن هذا قد يؤدي إلى تقويض جهود التغيير التي يبذلونها. فلا بد من تضمين التغيير في مستوى استعداد المؤسسة، ويعد إدراك أهمية السياق والثقافة أفضل أسلوب لتقييم استعداد المؤسسة. يتضمن السياق، أو المستويات الحالية لواقع المؤسسة واستعدادها، تاريخ المؤسسة وواقعها الحالي ورؤيتها ونقاط قوتها- الأمر الذي يتضمن بدوره عملاء التغيير الداخليين الموثوق فيهم، والعوائق والاحتياجات والسياسات أيضًا. توجد الثقافة في الافتراضات والمعتقدات والتوقعات والعادات المسكوت عنها التي تشكل معايير السلوك (دوفور وآخرون، عام 2008). من الممكن أن يفسد السياق والثقافة أفضل الجهود التي يبذلها القائد لإحداث التغيير.

أثناء قيام القادة الفعالين بالعمل قدمًا نحو إحداث التغيير، فإنهم لا بد أن يهتموا بسلامة بنية المؤسسة ودوافعها الإستراتيجية للتغيير. يشير فولان (Fullan، 2001) إلى ضرورة دراسة بعض الجوانب التي قد تبدو بسيطة، مثل إرسال الأفراد إلى تدريب خارجي، في ضوء السياق والثقافة، وإلا، فقد تصبح القرارات الإستراتيجية بلا هدف ويضيع الغرض المقصود منها. «لا تعني القيادة في ظل ثقافة التغيير وضع الأشخاص الذين سيخضعون للتغيير في بيئات ثابتة»، هذا ما حذر منه فولان. «بدلاً من ذلك، يجب أن يعمل قادة التغيير على تغيير السياق، والمساعدة في إنشاء مواقع جديدة تؤدي إلى التعلم ومشاركة التعلم» (ص 79).

تحليل ضبط النظام

عند إجراء تغييرات في نظام ما، من المهم دراسة جميع العناصر المباشرة وغير المباشرة بعناية ومحاولة تحديد ماهية كل منها (المعلومات، والتأثير، والتكامل، والنتائج) مقدمًا من خلال طرح الأسئلة الإستراتيجية:

1 - المعلومات - هل لدينا جميع المعلومات الضرورية؟ هل فكرنا في جميع عناصر النظام الصريحة والضمنية التي نتعامل معها؟ هل تعرفنا على نتائج الأبحاث ونصائح الخبراء فيما يتعلق بأفضل ممارسة للنظام المعني؟ هل سنحدد مجموعة مدروسة من القرارات التي تتعلق بالتغييرات التي نتابعها؟

2 - التأثير - هل القرارات أو الاختيارات المزمع اتخاذها سيكون لها التأثير الذي نسعى إلى تحقيقه؟ هل توجد أي متغيرات ممكنة غير متوقعة قد تثبط جهودنا؟ هل توجد أي تأثيرات محتملة غير مقصودة؟ كيف سنراقب التأثير الذي نحدثه وما العناصر التي سنقوم بمراقبتها؟ هل سنحدث التغييرات المناسبة في المواقع الأكثر إلحاحًا؟

3 - التكامل - هل سنتمكن من دمج التغييرات التي نحدثها في الأنظمة الأخرى المعنية بسهولة، أم هل نحن مستعدون لدمجها في ممارساتنا؟ ما الجوانب المطلوبة لدمج تغييرات النظام التي نحاول إضافتها أو دمجها أو حذفها؟ هل سندمج تغييرات نظامنا بصورةٍ سليمة مع جميع الأنظمة الأخرى التي يتصل بها هذا النظام، أو التي يجب أن يتصل بها؟

4 - النتائج - أثناء العمل، بعد أن نطبق التغييرات، ما التعديلات أو التعقيدات طويلة الأجل التي يجب أن نتوقعها؟ ما المشكلات الجديدة التي قد تنبثق من الإجراءات أو القرارات اليومية؟ كيف يمكننا الاستعداد للسيناريوهات الممكنة التي نتوقعها؟

يجب أن يتوقع القادة الفعالون المشكلات المحتملة قبل إجراء تغييرات كبيرة النطاق. فمن غير الممكن على الإطلاق إجراء أي تغيير بانسيابية تامة، حتى في ظل إعداد أفضل الخطط الممكنة.

لكـن يجـب أن يواصل القـادة الفعالون محاولة تقليـل الأخطاء وتعظيـم الإمكانيات وقتما كان ممكنًـا من خـلال توقع التعقيـدات الممكنة وإيجاد بدائـل أو خيارات للسـيناريوهات المتنوعة. عـلاوةً على هذا، يجب أن يعمل القادة الفعالون على طرح أسـئلة إسـتراتيجية أثناء دراسـة أي تغيير للأنظمة.

فكر على سـبيل المثال في ضرورة تحديد الأربعة مبادئ سـابقة الذكر عند ضبط سياسـات وممارسات التصنيف - وهي عملية تغيير سريعة التقلب. أولاً، يوجد تأثير فوري داخلي، حيث سيشـعر الأفـراد بالقلق وربما يشـعرون بتهديد نتيجـة التغيير. على درجة مسـاوية من الأهمية، يوجد تأثير فوري على الأطراف المعنية، غير المضطرة شـخصيًا لتغيير الممارسات لكنها قد تقدر أو لا تقـدر أهميـة تبعات هذا التغيير ونتائجه على المتعلمين لديهم. فإذا لم تقم المدارس والمناطق التعليمية بتحديد الأربعة مبادئ السابقة بعناية أثناء دراسة إجراء تغييرات على نظام التصنيف، فمـن الممكن أن يعاني الطلاب والمدرسـون والمجتمع على نطاقٍ واسـع مـن إحباط هائل وربما يصيبهم الضرر أيضًا. لذا، يجب ألا يقوم القادة الفعالون بوضع السياسـة وممارسـة التغييرات دون مساعدة المدرسين أولاً في فهم كيفية تطبيقها. إذ لا يستطيع الأفراد دعم ما لا يفهمونه.

المعلومات

يوجـد العديـد من المصادر الممتازة التـي تحتوي على توصيات جديدة خاصة بالممارسـات والسياسـات الخاصة بالتصنيف (جوسكي Guskey، 2009)؛ (مارزانو Marzano، 2010)؛ أوكونر (O'Connor، 2010) ؛ ريفيز (Reeves، 2010). يتضح من خلالها عدم اتفاق الخبراء على بعض النقاط. فبعض الخبرا، على سبيل المثال، يقرون أنه بإمكان المدرسين تصنيف التقييمات المرحلية، بينما لا يوافق البعض الآخر على هذا المفهوم بوضوح ويدفعون بأنه بإمكان المدرسين فقط استخدام التقييمات المرحلية لاستلام التعليقات والإفـــادات المرجعيـــة وتقديمها.

يجب أن يسـاعد القادة الفعالون الفرق في فهم المشـكلات ثم صياغة اسـتجابة تنظيمية لها تتماشـى مع قيم المؤسسـة وأنظمة المعتقـدات الخاصة بها وتزيل العوائق التـي تقف حائلاً أمام

ممارسة المدرسين وفهمهم. قد يكون من الخطأ مراجعة ممارسات وسياسات التصنيف دون مساعدة الفرق في فهم المزايا والمنطق وراء هذه الإجراءات. لذا، يجب أن يطرح القادة الفعالون سؤالاً وهو، كيف يمكن لأبحاثنا المحلية أن توضح فهمنا لممارسات التصنيف؟ هل شاركنا في الأبحاث العملية والاستعلامات الكلية؟ هل لدينا نماذج قائمة على الأبحاث لكيفية إجراء التغييرات للسياسات أو السبب وراء هذه التغييرات، أو هل سنبدأ التغييرات دون وجود نماذج داخلية ومنطق واضح يوجه الجهود؟ فإذا لم نتمكن، على سبيل المثال، من تعيين الأصفار كدرجات في حالة عدم وجود واجبات الطالب، فما الذي سنقوم به بدلاً من ذلك؟ هل توجد نقطة نهاية على الإطلاق؟ وإذا وصلنا لنهاية فترة التصنيف ووضع الدرجات، مع عدم وجود واجبات للطالب لتحديد درجة دقيقة بناءً عليها، وإذا لم نتمكن من تعيين أصفار للواجبات المفقودة، فماذا سنفعل؟

التأثير

يجب أن يفكر القادة الفعالون في بعض الأسئلة مثل: إذا كنا نريد تغيير ممارسات وسياسات التصنيف، فماذا سيكون تأثير هذا التغيير على جميع الأطراف المعنية (الطلاب والمدرسين وأولياء الأمور والمسؤولين عن معالجة بيانات المكتب المركزي؟) الأكثر أهمية من هذا، يجب أن يطرح القادة السؤال التالي وهو، ما التأثير المطلوب لهذا التغيير على إنجاز الطلاب؟ هل سيؤدي التغيير الموصى به إلى مفهوم ضرورة التعلم، ويدعم هذا المفهوم ؟ ما خيارات التأثير المنطقية، على الرغم من كونها غير مفضلة؟

يساعد القادة الفعالون الفرق في تحديد وتوضيح معايير الجودة التي سيستخدمونها لمراقبة التأثير أثناء العمل. عند إعداد معايير التقييم مقدمًا، يمكن لجميع الأفراد المتابعة والالتزام لتحقيق النجاح. يمكن أن تدرك الفرق، قبل أن يصبح الوقت متأخرًا تمامًا، التأثير الفعلي لأي تغيير محدد ومقاييس سد الفجوات التي يجب تطبيقها. علاوةً على هذا، يجب ألا يسمح القادة على الإطلاق بمتابعة جهود التغيير مثل القطارات السريعة دون إجراء أي تعديل بها، لأن هذا سيؤدي حتمًا إلى وقوع صدام.

التكامل

سيؤثر تغيير سياسة التصنيف حتمًا على ممارسات التصنيف، وسيؤثر تغيير ممارسات التصنيف على عمليات التواصل بين الطالب - المدرس، الأمر الذي سيؤثر بدوره على أنظمة التسجيل وإعداد التقارير، التي ستؤثر أيضًا على الاتصال مع أولياء الأمور، وإعداد التقارير عبر الإنترنت، ومتوسط الدرجات، ومعايير الاختيار النهائية. يستمر تأثير الدوامة من هناك، فنادرًا ما يكون التغيير البسيط في سياسة واحدة نهاية المطاف.

بصورةٍ مثالية، يتوافق إحداث تغيير في سياسة التصنيف مع التغييرات الأخرى: على سبيل المثال، عند تصميم تقييمات دقيقة تنشئ بيانات مفيدة يستخدمها المدرسون فيما بعد لتشجيع التعلم المستمر للطلاب. يكون العمل أكثر تعقيدًا بكثير من مجرد قول، «الفشل ليس اختيارًا، لذا فإننا سنبذل كل ما في وسعنا لطلب التعلم.» إذ لا بد أن يساعد القادة الفعالون المدرسين - وجميع الجهات المشاركة معهم - بما في ذلك الطلاب، في تلمس طريقهم عبر جميع هذه التغييرات.

النتائج

ستوجد نتائج طويلة الأجل لكل قرار تصنيف تتخذه المدرسة يعتبر تغييرًا في الأنظمة. على سبيل المثال، يوافق الخبراء على أن استخدام الصفر في التصنيف والتقييم يفسد البيانات، لأنه يعين قيمة غير دقيقة في غياب قيمة ممثلة: على سبيل المثال، إذا وضعت ممرضة صفرًا في الرسم البياني الطبي في كل مرة لا يفلح فيها استخدام جهاز الترمومتر، ثم حاولت وضع متوسط لدرجة حرارة المريض على مدار الأسبوع بحيث يمكن اتخاذ قرارات مهمة بشأن إمكانية السماح للمريض بالخروج من المستشفى أم لا، فهذا يعني اعتماد الخبراء في اتخاذ قراراتهم على بيانات مغلوطة (جوسكي، 2009؛ مارزانو، 2010؛ أوكونر، 2010؛ ريفيز، 2010). بالإضافة إلى ذلك، يوافق الخبراء على أنه في المقياس المكون من 100 نقطة، يكون النطاق المكون من 60 نقطة

والواقع بين الصفر ودرجة النجاح الصغرى المقدرة بستين، أو في العديد من الحالات درجة (د) - كبيرًا للغاية بحيث يكون من المستحيل تقريبًا التغلب على الفجوة الموجودة على هذا الطرف الأدنى للتسلسل المكون من 100 نقطة. إذا أردنا تحديد درجات دقيقة، فلا بد أن يكون الفارق بين الدرجات متساوي المسافات بحيث لا يكون بإمكان درجة الفشل الوحيدة المقدرة بصفر السيطرة وإزالة الدليل على النجاح عند تحديد متوسط درجة النجاح على أنها 80، أو - ب؛ المقدرة بصفر، فإن درجة (ب) تفقد أي تأثير وتصبح درجة فشل.

علاوةً على هذا، يوافق الخبراء أيضًا على أن حساب متوسط الدرجات في فترة التصنيف مناقض لتكريم التعلم (جوسكي، 2009؛ مارزانو، 2010؛ أوكونر، 2010؛ ريفيز، 2010). تشير عملية تحديد المتوسط إلى نقطة المنتصف، حيث كان يوجد المتعلم ولكنها تفشل في إدراك أنه بينما كانت تقع أخطاء خلال عملية التعلم، فإن المتعلم تعامل مع هذه الأخطاء وأنجز العمل في النهاية. فالعديد من المتعلمين، على سبيل المثال، سيوافقون على أنهم قاموا بعددٍ كبير من الأخطاء في البداية عند تعلم أدوارهم الجديدة. لكن قد يمثل الأمر تمثيلاً غير دقيق لمهاراتهم القيادية الحالية في تقييمات الأداء إذا تم تحميلهم مسؤولية الأخطاء التي وقعوا فيها واكتسبوا خبرة منها وقاموا بإصلاحها مبكرًا في أثناء العمل.

لسوء الحظ، استجاب العديد من الأنظمة للبحث الذي تم إجراؤه بإعداد سياسة تنص على أنه من غير الممكن لأي متعلم الحصول على درجة أقل من خمسين. يعتمد الجدل على مبدأ أن المدرسين يضعون مقياسًا متساوي المسافات بفوارق تبلغ 10 نقاط بين كل خيار تصنيف (F = 59-50، و60-69 = D، وما إلى ذلك). في هذه الحالة، تكون درجة خمسين أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب، لذلك يمكن إدارة الفارق متساوي المسافات المكون من عشر درجات، ويمكن للمتعلمين تجاوز أي خطأ مبكر والحصول على درجة جيدة في عملية تحديد المتوسط. بينما قد يبدو هذا الأمر نتيجة منطقية (في حالة تحديد المتوسط، فإنها لا تزال نتيجة مهمة فيما يتعلق بالتصنيف)، فإن القادة الفعالون يشركون النظام في التفكير في «ماذا لو»

وتخطيط السيناريوهات المتوقعة. على سبيل المثال، ما النتائج الخطيرة طويلة الأجل والمحتملة لإعطاء الطلاب خمسين نقطة مضمونة دون وجود دليل على الإنجاز؟ هل سيلحق هذا الأمر ضررًا أكبر بصورة فعلية عندما يدرك المتعلمون أنه يمكنهم الحصول على خمسين نقطة دون أي مقابل؟ هل الإحساس الممكن (والمحتمل أيضًا) بالاستحقاق يؤدي إلى تعقيدات غير متوقعة في إدارة الفصل، والمناقشات بين الطالب – المدرس، وفي فعالية الطالب، وفي الآمال الخاصة بالمدرس؟ قد يمثل استخدام خمسين نقطة كقاعدة أساسية حلاً اليوم ومشكلة الغد.

يجب أن يتعامل القادة الفعالون مع المبادئ الأربعة لتغيير الأنظمة وهي: المعلومات، والتأثير والتكامل والنتائج. للقيام بهذا، فإنهم يقومون بإعداد عمليات وأدوات ونقاط مراجعة وتحديد أفراد لمتابعة نجاحهم. على حدٍ سواء، يجب أن يتيح القادة فرصًا للتفكير التنظيمي وجهود إعادة التوجيه. ومن الأفضل تحديد هذه الجوانب وإعدادها مقدمًا قبل تغيير أي نظام. لذا، قبل أن يعمل القادة، فإنهم يجب أن يدركوا الأسلوب الذي سيستخدمونه لمتابعة النجاح في أثناء العمل.

إعداد مؤشرات النجاح ومعايير المراقبة

عند اقتراب تفعيل تغييرات في النظام من أجل ضبطه، فلا بد للقادة الفعالين أن يعملوا على مشاركة الأطراف المعنية من خلال بدء العمل مع وضع النتيجة النهائية نُصب العينين. يشير دوفور (2007) إلى هذا الأمر قائلاً:

> من بين أهم مسؤوليات القيادة الوضوح – الوضوح فيما يتعلق بالغرض الأساسي من المؤسسة، والمستقبل الذي يجب أن تعده من أجل تحقيق هذا الغرض بأفضل طريقة ممكنة، والإستراتيجيات الأكثر تحفيزًا لإعداد هذا المستقبل، ومؤشرات النجاح التي سوف تراقبها والطرق المناسبة التي يمكن لكل عضو في المؤسسة المشاركة من خلالها في تحقيق الغرض طويل الأجل للمؤسسة وأهدافها قصيرة الأجل (ص 41)

يعمل القادة الفعالون على إعداد أنظمة المراقبة من خلال تحديد مؤشرات النجاح. دون وجود هذه المؤهلات، كيف سيحدد الجميع ما إذا كان العمل يتقدم أم لا؟

يساعد القادة الفعالون الأفراد الآخرين في فهم ماهية الخبرة قبل مطالبتهم بها؛ حيث يبدؤون العمل مع وضع النتيجة النهائية في الاعتبار. للأسف، «نجح القليل من الأفراد في تحديد سمات الأداء الخبير. لذا، يكمن التحدي في تطوير أداة مهمة أولاً لدعم الخبرة في التدريس وتصنيفها بطريقة تحديد السياق أو المواقف التي يجب استخدام إستراتيجيات محددة فيها» (مارزانو، عام 2010، ص 5).

يكوّن القادة الفعالون شعورًا بالفهم يتعلق بالمبادرة الكلية ويشركون الفرق في الإجابة عن السؤال، ما العلامات أو المؤشرات التي سوف نراقبها بحيث نحدد ما إذا كنا نحقق تقدمًا أم لا؟ على سبيل المثال، بعد أن قضت إحدى الإدارات التعليمية المشاركة في دراستنا عامين في دراسة تطبيق التقييم المرحلي على المؤسسة، قررت الإدارة أنه سيكون مهمًا بدء البحث عن تقييم مرحلي مطبق على مستوى الفصل لنحدد ما إذا كانت المفاهيم التي يتم تعلمها ومناقشتها يتم تنفيذها في المباني أم لا. لدعم هذا العمل، أشرك طاقم المكتب المركزي قادة المبنى في مناقشة تطبيق التقييم المرحلي. وقام فريق من المديرين بالاجتماع لمناقشة سلسلة من السيناريوهات:

- متى تجتمع مع فريق يخطط لإنشاء وحدة تالية.
- متى تدخل في الفصل الذي يحدث فيه التوجيه.
- متى تجتمع مع فريق يفسر بيانات التقييم.
- متى تراجع دفاتر الدرجات على الإنترنت حيث يرسل المدرسون الدرجات والتقارير لأولياء الأمور.
- في أثناء مراقبة فعالية استجابتك لهرم التدخل (RTI).
- متى تتحدث إلى طالب بصورة غير رسمية بشأن مستوى تعلمه.

لكلٍ من هذه السيناريوهات، أجابت فرق المديرين عن الأسئلة التالية:

- ما الدليل أو المؤشرات التي ستراقبها للتأكد من استخدام المدرسين للتقييمات المرحلية بصورة جيدة.
- ما الأمور التي يجب التفكير بشأنها مقدمًا قبل المشاركة في مناقشة؟
- ما الذي ستبحث عنه؟
- ما الذي ستستمع إليه؟
- ما الأسئلة أو المطالبات التي ستطرحها لتحفيز المدرسين على فهم ممارساتهم الحالية واستخدام التقييمات المرحلية؟
- ما الإستراتيجيات أو الإجراءات التي ستستخدمها لمساعدة المدرسين في التحول سريعًا إلى استخدام ممارسة أفضل؟

بهذه الطريقة، تمكن القادة من إعداد نظام تقييم يمكن للجميع استخدامه لمراقبة التقدم، ومن خلال ذلك، فإنهم نجحوا في إعلام طاقم العمل أنه كان من المتوقع أن يؤدي التعلم من خلال خبرات التطوير المهني إلى حدوث تغييرات محددة في ممارسات الفصل المدرسي.

تؤدي مشاركة الجميع في المناقشات حول مؤشرات النجاح إلى وجود اتساق في الفهم وتمكين الجميع من البحث عن أمثلة عملية للتميز في العمل خلال مرحلتي التنفيذ والاستدامة. تماثل هذه الإستراتيجية، المعنية بتوضيح معايير جودة أداء طاقم العمل، العمل الذي يقوم به المدرسون في الفصول لمساعدة الطلاب في فهم توقعات التعلم ومقاييس جودة عملهم. في كتابها الصادر عام 2009، تحت عنوان الإستراتيجيات السبع لتقييم التعلم، تشير جان شابو (Jan Chappuis) إلى أن هذه الإستراتيجية تجيب عن التساؤل، أين أذهب؟

توجد مقاييس جودة لمعايير الجودة الفعالة. تصرح «شابو» (عام 2009) بضرورة تعميم المعايير، بدلاً من أن تكون قاصرة على مهام معينة، بحيث يمكن تطبيقها لتقييم الجودة في مواقف متنوعة. كما تتسم المعايير الفعالة بكونها وصفية أكثر منها تقييمية أو كمية. عندما تكون المعايير تقييمية، تكون اللغة المستخدمة في التعبير عن التقدير وتفسيرها عاملين مهمين،

(«يجب أن تذكر أمثلة أفضل في كتابتك. فهذه الأمثلة مربكة للغاية.»)، وعندما تكون كمية، تكون لغة الأرقام مهمة («يجب أن يتكون المقال من خمس فقرات، ويجب أن تحتوي كل فقرة على أربع جمل كحد أدنى.»). يقلل كلا الخيارين التأثير المحتمل للمتعلم، وقد يمنعا أيضًا التحفيز والتعلم المستمر. من ناحية أخرى، تساعد المعايير الوصفية المتعلمين في فهم الجوانب التي يؤدونها بشكلٍ جيد والجوانب التي يجب تحسينها («لقد اكتشفت ثلاث أفكار مهمة في كتابتك، وواجهتني مشكلة في تحديد أي منها يمثل الفكرة الرئيسية لهذا الموضوع. يعمل المؤلفون الكبار على إبراز الفكرة الرئيسية ويستخدمون أفكارًا أساسية إضافية لتقوية الفكرة الرئيسية. لذا، يجب أن توضح كيفية ارتباط أفكارك بالفكرة الرئيسية وكيفية دعمهم لها.»). في هذه الحالة، تؤدي المعايير إلى وجود بيانات جودة ستساعد في النهاية الأفراد المشاركين في عملية التعلم في تطبيق المعلومات على تجارب التعلم المستقبلية (شابو، عام 2009).

السؤال الذي يطرح نفسه: كيف يتم تطبيق هذا النظام المتعلق بالنجاح بصورة عملية؟ يبدأ فريق القيادة بطرح السؤال التالي، ما مؤشرات النجاح التي يمكننا مراقبتها لتحديد ما إذا كانت فرقنا التعاونية تحقق مزيدًا من الفعالية في أعمالها المهمة أم لا؟ ما النتائج التي نرغب أن تحققها فرقنا سليمة البنية، وما المنتجات والنتائج التي سنراقبها؟ فيما يلي بعض الأفكار البسيطة:

- تحدد الفرق مقاييس الأولوية.
- تضع الفرق أهدافًا ذكية لتوجيه عملها.
- تستخدم الفرق التقييمات المرحلية والنهائية العامة.

من الممكن أن تستمر القائمة بسهولة وقد تم توثيقها جيدًا في المؤلفات المتعلقة بمجتمعات التعلم المهني. بينما قد تبدو المؤشرات واضحة في حد ذاتها، فلا تزال توجد أسئلة حول التوقعات. سيتمكن طاقم العمل من إدراك المؤشرات بشكلٍ أفضل عند الالتزام بالمعايير الوصفية. قد يكون الفريق على دراية بالفعل، على سبيل المثال، بأنه يجب أن يتطور ويستخدم التقييمات العامة،

لكنه يتساءل إلى أي حد يجب استخدام هذه التقييمات. فالمعايير التقييمية « - مثل «الاستخدام الرائع لبيانات التقييم» أو «أدوات التقييم الممتازة» - لا تسهم بالكثير في توضيح الجودة. ماذا يعني كل من «الرائع» و«الممتازة»؟ ومن يحددهما؟ كما أن المعايير الكمية - مثل «ستستخدم جميع الفريق تقييماً مرحليًا واحدًا عامًا وتقييماً نهائيًا واحدًا عامًا لكل فريق» - غير مفيدة على حدٍ سواء، على الرغم من شيوع استخدامها في التقييمات العامة. في الواقع، من المحتمل أن يؤدي إعطاء أرقام محددة (بالمصادفة) إلى وجود موقف نجد فيه الفرق تلبي المعيار لكن دون أن تفوقه. وفي الواقع، يشجع استخدام الأرقام في هذه الحالة مفهوم وجود صيغة للنجاح. لكن هذا الأمر غير موجود. يتسم التدريس والتعلم بأنهما عمليتان معقدتان، ولا يمكن بأي حالٍ من الأحوال لعدد محدد من الأنشطة أن يضمن حدوث التعلم، وبدرجةٍ أقل المستويات المرتفعة من التعلم. فإذا كان مؤشر النجاح يشير إلى «تستخدم الفرق تقييمات مرحلية عامة وتقييمات نهائية عامة» فقد تكون المعايير الوصفية على النحو التالي:

- يتم تصميم التقييمات العامة، سواءً كانت مرحلية أم نهائية، مقدمًا قبل التوجيه بواسطة جميع المدرسين الذين سيستخدمونها.
- تنتج التقييمات العامة بيانات دقيقة يتم استخدامها لتحسين تعلم الطلاب.
- تساعد كمية التقييمات المرحلية العامة والإدراج الإستراتيجي لتقييمات عامة صغيرة ومتكررة الفرق في تحديد الجوانب التي أجادها المتعلمون والجوانب التي يجيدونها فيما يتعلق بأهداف التعلم المحددة، بحيث يمكن للمدرسين إحداث تغييرات آنية ومستهدفة وكافية قبل التقييم النهائي العام.
- تستخدم التقييمات النهائية العامة في نهاية تدريس جميع المقاييس الأساسية، بحيث يمكن للفرق اعتماد تعلم جميع المقاييس الأساسية.

مرةً أخرى، من الممكن أن تستمر القائمة. فغالبًا ما ينقص المدرسين الوضوح فيما يتعلق بالأساس المنطقي للجودة والغرض منها ومؤشراتها الخاصة بالمهام المفترض تنفيذها - نتيجة لذلك،

من الممكن أن تعجز حتى أفضل إستراتيجيات الفصول عن دعم التعلم. بل إنها قد تعيق التعلم. الأمر المهم أن جميع المدرسين يدركون التوقعات ومؤشرات الجودة المهمة بحيث يمكنهم إجراء تقييم ذاتي وتحديد الأهداف وإجراء التعديلات في أثناء العمل. فأنظمة المراقبة المرحلية على مستوى طاقم العمل قوية بدرجةٍ لا تصدق. وعندما يستخدم القادة التعليميون معايير وصفية، فإنهم يشجعون التعليقات والأسئلة والحوارات والعديد من المناقشات الأخرى الموجهة نحو التعلم بين جميع أفراد طاقم العمل على مستوى المنطقة التعليمية والمدرسة وفريق التدريس.

تأسيس عملية صناعة قرار محكمة/مرنة

عندما يقضي القادة وقتًا كافيًا في صياغة مؤشراتهم للنجاح والمعايير الوصفية، فإنهم يطورون أيضًا إمكانياتهم المتعلقة بإدارة عملية صناعة القرار المحكمة/ المرنة. حيث يحدد النظام المنضبط جميع قيم النظام ويراقب جميع أعمال القادة ويقارنها بقيم النظام. يؤدي إطار العمل الذي يطوره القادة على المستوى التنظيمي والمؤسسي إلى تمكين الجميع من العمل بوعي وإدراك جيدين واتخاذ قرارات جيدة تتماشى مع الاتجاه المحدد. وفقًا لما يشير إليه دوفور (2007):

> لا يتمتع القادة، الذين يقومون بإعداد المدارس والمناطق التعليمية القادرة على إحداث تحسين ملموس ومستدام، بحرية تطبيق مفهومهم للتعليم، لكنهم ماهرون في تنفيذ مفهوم القيادة المرنة والمحكمة في آنٍ واحد. حيث يدعم هذا المفهوم الاستقلال الذاتي والإبداعية (المرنة) في إطار العمل النظامي الذي يشترط وجود أولويات ومؤشرات واضحة وغير تقديرية (المحكمة) (ص 39)

يعمل القادة الفعالون على إتاحة فرص للإبداع والتمكين في إطار من العمل غير قابل للتفاوض. وقد أشار أحد المسؤولين الذين حاورناهم إلى هذا الأمر على النحو التالي:

> في مدارسنا، سنقدم الدعم لجميع الطلاب، خاصةً متعلمي اللغات الذين يمثلون المتعلمين الأقل تمثيلاً لدينا. كما أننا سنقدم إجراءات تدخل ستدعم احتياجات

جميع الأطفال. وسنستخدم أسلوب التوجيه الصريح. كما أننا سنطبق التقييمات المرحلية لدعم المتعلمين في أثناء العمل لتحقيق النجاح. هذه العناصر غير قابلة للتفاوض بشأنها. لكن يعود إليك حرية اختيار أسلوب إدارتك لها.

أسرع المسؤول في إضافة أن المنشورات الرسمية تعطل إمكانيات طاقم العمل وتحفز أساليب إلقاء اللوم على الآخرين. على الجانب الآخر، يؤدي التمكين إلى تكوين ثقافة تؤدي إلى التعلم المشترك والتحسين المستمر:

إذا قمت بتمكين (الفرق) حتى تستطيع تكوين البنيات بأنفسها، فهذا يعني أنهم يمتلكونها وسيعملون على احتضانها ودعمها والحرص على استدامتها. (فالمدرسون) هم الأشخاص الذين يسعون دائماً إلى إجراء تحسينات في النظام في مواقعهم ويتطلب الأمر قوة كبيرة لتحقيقه. (مقابلة شخصية مع أحد المسؤولين، ربيع 2010)

بدلاً من الاتسام «بالتزمت الشديد» فيما يتعلق بضرورة ملء الفرق لبيانات في نماذج معينة، على سبيل المثال، يجب أن يحرص القادة الفعالون على تطبيق معايير العمل الجماعي الجيد. وبدلاً من قول «ستستخدم جميع الفرق هذا النموذج لإدارة بياناتهم»، قد يصرح القائد القوي بما يلي:

لدي نموذج قد يساعدكم في تنظيم بياناتكم، لكنكم لستم مضطرين لاستخدامه. لكنني أطلب فقط أن يتم عرض بيانات التقييمات المشتركة بأسلوب يتيح لي إيجاد إجابات الأسئلة الأربعة التالية بسهولة:

1 - بوصفكم فريقًا، ما الأهداف الموجودة في التقييم التي تحتاج إلى مزيدٍ من الاهتمام؟

2 - بوصفكم فريقًا، من الطلاب الذين لم يجيدوا أهدافًا محددة؟

3 - بوصفكم فريقًا، ما الفصول المدرسية التي تتطلب دعماً إضافيًا؟

4 - بوصفك مدرسًا فرديًا، ما الجانب الأسوأ لدي، وكيف يمكنني تحسينه؟

يعـد النمـوذج الذي قدمته أحـد الموارد المتاحـة. وهو يسـاعدني في الإجابة عن الأسـئلة السابقة، لكنني على يقين من أنكم ستجدون أساليب لإضفاء مزيد من التحسين عليه بحيث يصبح أكثر وضوحًا وفعالية.

في ظـل غياب إطـار عمل واضح لاتخاذ القـرارات يتضمن القيـم والأهداف ومؤشرات النجـاح ومعايـير الجودة المحددة للمؤسسـة، قد يكون مـن الصعب اسـتيعاب مفهوم صناعة القرارات المحكمة/ المرنة. قد تبدو الفكرة نفسـها مفككة إذا كان القادة غير محددين فيما يتعلق بالمواقف التي لا بد أن يتسموا بالإحكام فيها وكيفية القيام بها. إذ لا بد أن يحدد القادة الفعالون جميع السـمات والإرشـادات التي سـتؤدي إلى وجود مسـؤولية مشـتركـة في عملية صناعـة القرار مقدمًا.

دراسات الحالة: الحقائق المجمعة

يقترح دوج ريفيز (2007) أن ضبط الأنظمة ليست عملية لضعاف القلوب. إذا غالبًا ما يتضمن ضبط الأنظمة إجراء تغيير، وتتطلب قيادة التغيير التحلي بالشجاعة:

الأفـراد الذين ينفذون تغييرات في التقييم والتصنيف والممارسـات والسياسـات المهنية يخاطـرون ليس فقط بمواجهة الآخرين، لكنهم يخاطرون أيضًا بالشـعور بعـدم التقبل والعزلة الاجتماعية، والإهانة العامة، وقد يصل الأمر في النهاية إلى تأثـر أرزاقهم بهذا التغيير. ... في أثناء زيارة قادة كبار.... صرحوا قائلين، «لكننا لم نسـتطع مطلقًـا تطبيق هـذا في أنظمتنا، فالثقافة السـائدة لم تسـمح لنا بذلك». لكـن المشـكلة تتجاوز مجرد الثقافـة. إذ توضح مثل هذه العبـارات وجود نقص شـائع جدًا في شـجاعة وإقدام القادة، وأعضاء مجلس الإدارة، والمواطنين الذين يتخذون قرارات كل يوم إذا أعطوا أولوية لاهتمامات البالغين أو الأطفال الذين يخدمونهم (ص 9)

مـن أجل التحول إلى مجتمعات التعلـم المهني، يجب أن تقوم المناطـق التعليمية والمدارس وحتى الفرق الفردية بضبط الأنظمة التي يعملون من خلالها. وهو إجراء ليس مسـتحيلًا ولا داعي لأن يكون إجراءً سـاحقًا. لكنه يتطلب التحلي بالصبر والفهم واليقظة. فالقادة الفعالون يدركـون أنهـم لن يقوموا بالأمـور بصورة صحيحـة منذ المـرة الأولى ـ فنظـرًا لتعقيد الأنظمة وتفاعلهـا وديناميكيتها، فإنهـا تتطلب وجود رؤية طويلة الأجل. كما أنهـا تتطلب أيضًا وجود استجابات حساسة من الناحية التنظيمية، حيث يتم إجراء اكتشافات جديدة بمرور الوقت.

يجب أن يلتزم القادة الفعالون على جميع مسـتويات المؤسسـة بضبط الأنظمة، الأمر الذي يعد عنصرًا حاسمًا من عناصر تحقيق النجاح. كما لا بد لهم من بذل قصارى جهدهم مع الإدراك التـام لحقيقـة أن التعلم في مجتمعات التعلم المهني يحدد الاكتشـافات والتغييرات التي لا بد من تطبيقهـا في أثناء العمل. ولقد لخص أحد المديريـن الذين حاورناهم هذا الأمر بأفضل طريقةٍ ممكنة قائلًا:

> بإلقاء نظرة ماضية على الأخطاء التي قمنا بارتكابها، أقول لنفسي: «حسـنًا، كان بإمـكاني تنفيـذ هـذا الأمر بصـورةٍ مختلفة. كان يمكننـي التعامل معـه من زاوية مختلفة. كان بإمكاني تحفيز هؤلاء الأفراد على المشـاركة في العملية لكنني لم أفعل ذلك.» إنني أجد نفسي أحيانًا أفكر مرةً أخرى بعد تطبيق عملية ما وأستطيع أن أرى كيفيـة تنفيـذ العمل بصورةٍ مختلفة. لكن تنفيذ العمل يعني تعلم العمل على مسـتويات جديـدة وأعمق. فالتعلم لا يكـون تامًا مطلقًا. إذ يسـتفيد المتعلمون الناجحون من أخطائهم ويغيرون مسـارهم بناءً على هذه الخبرة المكتسـبة. إنني فقط أحاول تغيير المسـار، وسـيحدث بعد ذلك بالطبع التعلـم الجديد. فالتعلم عمليـة مسـتمرة طوال الحياة، وأعتقد أن هذا الأمـر ينطبق أيضًا على التحول إلى مجتمعـات التعلـم المهني. أنـا لا أصدق أننا لـن نصل إلى الهدف، لكننـا بالتأكيد سنواصل المحاولة في معظم الأوقات (مقابلة شخصية مع مدير، ربيع 2010)

بالإضافة إلى المقابلات الشخصية التي أجريناها، فقد تعلمنا الكثير عن التغييرات التي تحدث في الأنظمة على جميع مستويات القيادة من خلال دراسات الحالة العديدة ومن التجارب الواقعية في مواقع مجتمعات التعلم المهني. كما ذكرنا من قبل، لقد قمنا بتغيير الأسماء والقليل من التفاصيل لحماية الأفراد الذين شاركونا خبراتهم وتجاربهم والذين يسعون باستمرار لبناء ثقافة تعاونية فعلية. توجد أمثلة على قادة تميزوا وتفوقوا في ضبط الأنظمة على جميع المستويات التعليمية. وقد حفزتنا قصصهم وأوحت لنا بالعديد من الأفكار الرائعة.

قصة مدرس

أراد براندون (Brandon) أن ينجح فريقه في عمل مجتمعات التعلم المهني، لكنه أدرك أن الفريق في حاجة إلى تنمية العديد من المهارات. فأعضاء الفريق – وهو أيضًا – لديهم تاريخ من تدريس الكتب المدرسية، وقد أدرك الآن أنه والفريق قد أضاعوا المقاييس الأساسية وأنهم كانوا يقدمون توجيهًا لمحتوى لم يكن موجودًا في مقاييسهم. الأكثر من هذا، أن التقييمات التي استخدموها لم تقدم معلومات دقيقة أو كافية حول تعلم الطلاب من حيث ارتباطها بهذه المقاييس. وشعر براندون بأن الفريق كان مهتمًا بأسلوب التدريس الطولي المنفصل، الذي أوقع الطلاب في نظام من التعلم الطارئ وغير المسؤول. أدرك براندون أنهم لم يقوموا بضبط الكتب المدرسية وتقييمات الفصول وفقًا للمقاييس المطبقة. وقامت المنطقة التعليمية بتخصيص أيام في فصل الصيف لتنفيذ بعض مهام ضبط الأنظمة، لكن شعر براندون بأنه لن يستطيع الانتظار نظرًا لوجود متعلمين في الفصول اليوم.

عرف براندون أنه يستطيع بسهولة شل حركة فريقه سريع الخطى بالفعل من خلال إضافة «مهمة واحدة جديدة»، لذلك فقد قرر تضمين هذا العمل في الجهود الحالية للفريق بحيث يتم إعداد تقييمات مشتركة. بدأ أعضاء الفريق في استخدام توقعات المنطقة التعليمية للتقييمات المشتركة، ثم أضافوا معاييرهم الخاصة بالجودة في تصميم التقييمات واستخدامها.

أدرك برانـدون أن تطوير هذه المعايير سيسـاعد الفريق في اسـتيعاب توقعـات المنطقة التعليمية بشـكلٍ أفضل ويـزوده بإطار عمل يتيح ضبـط الأنظمة في أثناء العمل. فقد أدرك، على سـبيل المثـال، أنـه إذا كانـت «التقييمات الدقيقة» أحد معاييرهـم – كان متأكدًا من أنها سـتكون كذلك وكان مستعدًا لتطبيقها إذا لم يقم شخص آخر ذلك – فإنه سيساعد الفريق في التركيز على تحديد أهداف تعلم الطلاب وتقييمها وفقًا لمقاييسـهم وتحديد ما إذا كان المنهج ومواده التقييمية تلبي هذه الأهداف أم لا. سـتكون هذه الخطوة أساسـية لتحقيق النجاح الكلي للفريق، وستسهم في ضبط أنظمة الفصول غير المنضبطة حاليًا، والأكثر أهمية من هذا، أنها ستمكن الفريق من اتخاذ قرارات فائقة الأهمية في أثناء إعداد بدائل جديدة.

اعتقد براندون أن العمل على تقييم عام واحدٍ في كل مرة سيساعد الفريق في إعداد صورة كبـيرة طويلة الأجل للمنهج الكلي. وسـيتكون لدى فريقه أسـاس قـوي يعتمد عليه لإحداث تقـدم في جهـوده خـلال أي أنشـطة صيفية لضبـط المنهج وربـما يمكن تجاوز العمـل في فصل الصيف تمامًا. وقد كان واثقًا بأن فريقه يمكنه إنجاز مهمة ضبط المعايير والمنهج والتقييمات على مراحل صغيرة وأنه قد يساعد الفريق في إدارة عملية الضبط بفعالية وكفاءة. أدرك براندون أن أكـبر تحدٍّ يواجهه هـو ضبط عملية توجيه أعضاء الفريق لتتواءم مـع التقييمات الجديدة وضبط الاستجابات التوجيهية لتتوافق مع نتائج التقييم. وحتى لا يصاب الفريق بالإحباط والارتباك نتيجـة معرفـة ما ينتظره مقدمًـا، فقد حاول برانـدون التركيز على نقاط بدايـة واضحة ويمكن إدارتهـا. بالإضافة إلى هذا، فقـد كان فريق براندون مذهلاً وكان براندون يثق بأنه إذا اسـتطاع ضبط العناصر الحساسة الأولى، فستتوافق باقي العناصر وتنضبط بسهولة.

توجه براندون إلى أول اجتماع لفريقه لتطوير تقييم عام للوحدة التالية، وهو مستعد بجميع المواد الضروريـة، التـي تمثلت في نسـخ من المقاييـس التي أعدها الفريـق لهذه الوحدة، والمنهـج والتقييمات الحاليـة والقواعـد ونمـوذج تقييم فـارغ وأوراق تخطيطيـة فارغة لإجـراء تصورات واسـعة الأفـق.

حصل أعضاء الفريق على دقائق قليلة وغالية مع بعضهم البعض، حيث أراد براندون من هذه الدقائق القليلة زيادة تركيز أفراد الفريق وطاقتهم. فقام بتوزيع نسخ من المقاييس والمنهج، ثم سار إلى مقدمة القاعة ورسم جدولاً كبيرًا به صفوف وأعمدة خالية على الأوراق التخطيطية. وطلب من الفريق فصل أهداف تعلم الطلاب عن المقاييس، ثم عرض الأهداف في العمود الأيسر للجدول. بعد ذلك، طلب براندون من أعضاء الفريق تحديد الأهداف في المواد المنهجية وعرضها على الصف العلوي. «تكمن الصعوبة»، أضاف براندون، «في إيجاد الفجوات بين المقاييس والمنهج، ونقاط التداخل الطبيعية بينها، وأي محتوى غير ضروري في المنهج يمكننا التوقف عن تنفيذه».

في البداية، أصيب الفريق بالحيرة. وطرح أحدهم هذا السؤال، «أليس من المفترض أن نقوم فقط بإعداد تقييم؟».

ورد براندون «قطعًا»، «ونحن نعمل على تحقيق ذلك، لكن في معاييرنا الخاصة بالجودة، ذكرنا أننا أردنا تقييمات دقيقة، لذلك فهي لا بد أن تتوافق مع مقاييسنا، وقد يساعدنا أو لا يساعدنا المنهج في القيام بذلك. لذا يجب علينا التفكير في هذا الأمر أولاً. كما أننا ذكرنا أننا مصابون بالارتباك والحيرة من المحتوى، لذلك فأنا أعتقد أن هذه العملية قد تساعدنا في تحديد المحتوى الذي يمكننا تجاهله إذا لم يكن ضروريًا وفقًا لمقاييسنا. بالطبع، سيرغب الفريق في الحفاظ على المحتوى الأساسي والمهم، حتى إذا لم يكن مضمنًا في مقاييسنا، لكن لا يمكننا إجراء هذه المناقشة إذا لم نجد أولاً نقاط التداخل. بالإضافة إلى أنني أعتقد أن الخريطة التي سنقوم بإعدادها ستساعدنا في ضبط الوحدات المستقبلية وستذكرنا في العام القادم بما حققناه هذا العام. أليس هذا ما تفكرون فيه؟»

لم يعارض الفريق هذا المقترح. وبوصفه قائد الفريق، كان براندون يتعامل بالفعل مع معايير أعضاء الفريق وأقصى أمانيهم ورغبتهم في الشعور بأنهم لا يكررون المهام نفسها. وقام أعضاء

الفريق بإعداد تقييم عام لهم قبل أن يبدؤوا تدريس الوحدة، وشعر براندون بسعادة وراحة بالغتين لإجراء مناقشات حول تغيير التوجيه على الفور تقريبًا.

قصة مدير

أرادت جانيل (Janelle) أن تعمل فرقها كمجتمعات تعلم، لكن كان أول عائق كبير يحول دون تحقيق هذا الأمر هو إدارة الجدول الرئيسي. ففي نموذجه الحالي، لم يسمح الجدول بوقتٍ للفرق، والأكثر أهمية من هذا، أنه لم يساعدهم في تحقيق مهمتهم المتمثلة في تحقيق النجاح لجميع المتعلمين. تضمن تغيير الجدول الرئيسي خطوات كثيرة أكثر من مجرد تغيير الأوقات. فلا بد أن تدرس الفرق أنظمة عديدة، من خلال طرح بعض الأسئلة مثل:

- هل يدعم جدولنا اليوم وقتًا لإجراءات التدخل في تعلم الطلاب؟
- هل توجد أي ممارسات أو سياسات حالية في المبنى تعيقنا دون قصد عن التدخل مع الطلاب الذين يحتاجون دعمًا إضافيًا؟
- هل يوجد مكان في المبنى ستطبق فيه إجراءات التدخل المشار إليها؟
- هل يوجد وقت تجتمع فيه الفرق التعاونية؟
- أين توجد فصول أعضاء الفريق بالنسبة لبعضها البعض؟ هل توجد بها مساحة مشتركة، وإذا لم تكن كذلك، هل يمكننا إعداد مساحة محددة يمكن للفرق الوصول إليها واستخدامها بسهولة؟
- إذا قمنا بإجراء تغييرات في الجدول، فماذا سيكون معدل أوقات تدخلنا مع الطلاب أو أوقات اجتماعنا لنناقش بياناتنا ونتائجنا؟ يوميًا؟ مرتين أسبوعيًا؟ أسبوعيًا؟
- هل توجد أي مشكلات أو دواعي قلق خاصة بسياسة المنطقة التعليمية لتغيير أسلوب عملنا أو لتنفيذ عمل التطور المهني؟

أدركت جانيل أنها لن تستطيع تغيير الجدول الرئيسي في عشيةٍ وضحاها، لذلك فقد بدأت في أول العام بتحديد الوقت الخاص بالاجتماع مع المدرسين الذين اشتركوا بالفعل في منهج معين

أو مستوى تعليمي محدد والذين أبدوا اهتمامهم بالاتسام بمزيدٍ من التعاون. وأخبرتهم بأنهم إذا اختاروا المشاركة في اجتماعات مجتمعات التعلم المهني، فإنها ستطلب منهم القيام بأمرين: (1) الإخلاص للعملية والمشاركة في أعمال التقييمات العامة وإجراءات التدخل مع الطلاب، و(2) مساعدتها في تحديد الأبحاث المتعلقة بأساليب العمل المفيدة وتوصياتهم حول كيفية تنفيذها بشكلٍ أفضل. لم تكن جميع الفرق التابعة لجانيل في المبنى مهتمة بتنفيذ أعمال مجتمعات التعلم المهني في مراحلها الأولى. وبحلول شهر نوفمبر، شاركت ثلاث «فرق عمل» في أعمال مجتمعات التعلم المهني بينما كانت جانيل تبحث عن طرق لتغيير الجدول الرئيسي.

بحلول شهر ديسمبر، أعدت جانيل ائتلافًا توجيهيًا من مندوبين من فرق العمل التعاوني والأفراد الرئيسيين الآخرين مثل استشاري التوجيه، ومندوبين من مجموعات متخصصة مثل الرسم والتربية البدنية والتعليم الخاص، والقليل من قادة المدرسين الإضافيين من فرق أخرى الذين بدؤوا في التعبير عن اهتمامهم بالعمل، حتى يتسنى للجميع المشاركة في المهمة المحددة المتعلقة بتصميم جدول يتسع لوقت الاجتماع بالمدرسين وأوقات دعم إجراءات التدخل مع الطلاب الذين يواجهون مشكلات. وأدرك أعضاء الائتلاف التوجيهي بالفعل ضرورة تغيير الجدول الرئيسي، لكن بدأت جانيل المناقشة بتوضيح النقاط الأساسية غير القابلة للتفاوض بشأنها حول تعريف الجودة الذي تسعى إليه:

- لا بد أن إيجاد وقت لإجراءات التدخل مع المتعلمين، ويجب أن يكون هذا الوقت خلال اليوم المدرسي.
- لا بد من إيجاد وقت لتعاون الفرق في حدود يوم العمل.
- لا بد من التأكد من كفاية الوقت لتحقيق العمل المطلوب.

ثم انطلق الائتلاف التوجيهي نحو البحث في المطبوعات والكتابات الحالية وإيجاد أمثلة محددة على خيارات الجداول الزمنية وإجراءات التدخل التي قد تكون متاحة. كما أنه حدد أيضًا معايير الجودة التي يجب مراعاتها في الجدول المفضل وفي خطط إجراءات التدخل المثالية.

ثم حدد الفريق بعضًا من معاييره المستمدة من أفضل الكتابات الخاصة بممارسات الجداول المدرسية وإجراءات التدخل. كما أنه حدد أيضًا بعضًا من معاييره الخاصة بالجودة من خلال البحث عن الخيارات الحالية والخيارات المطلوبة للجداول الزمنية وإجراءات التدخل. مع بدء العمل في شهر يناير، بدأت جانيل والائتلاف التوجيهي في إشراك طاقم العمل بأكمله في توضيح رؤية إدارة المبنى وبيانات المهام. كانت جانيل على ثقة بأن هذه البيانات ستساعد في توضيح أهمية ومفهوم خطط التدخل والجداول الزمنية لجميع أفراد طاقم العمل.

مع تقدم العام الدراسي، حاولت الفرق المتعاونة تركيز مناقشاتها حول بيانات تعلم الطلاب. كما أنها حاولت أيضًا الاستجابة للبيانات بتطبيق بعض أوقات وإستراتيجيات التدخل لمساعدة المتعلمين الذين يواجهون صعوبات.

في الربيع، طلبت جانيل من فرق العمل مشاركة النتائج التي توصلت إليها والعمليات التي قامت بها وخبراتها الناتجة عن المشاركة في اجتماعات مجتمعات التعلم المهني النموذجية. قام أحد الفرق بتسجيل آخر اجتماع له على شريط فيديو، حيث راجع أعضاء الفريق نتائج التقييم العام الذي أجروه ووضعوا إجراءات تدخل مناسبة له. أتبع الفريق التالي عرض الفيديو بمناقشة الانطباع الكلي لأعضاء الفريق عن الاجتماعات والبيانات الكلية المتعلقة بإنجاز الطلاب نتيجة هذه الجهود. ثم اختتم الفريق النهائي الاجتماع بمراجعة الأنظمة التخطيطية التي تمت مناقشتها في الاجتماع ونماذجه وتوصياته وقواعده. ثم أجابت جميع الفرق عن الأسئلة الموجهة من طاقم العمل.

عند انتهاء ائتلاف التوجيه من عمله، تولت جانيل زمام المبادرة ولم تقم فقط بإبراز النتائج الداخلية التي تم التوصل إليها، ولكنها أوضحت أيضًا الروابط بين هذه النتائج وبين الأبحاث الواسعة التي كانت تشاركها بصورة إستراتيجية مع طاقم العمل في أثناء المناقشات على مدار العام. ثم اقترحت جدولي عمل، قام ائتلاف التوجيه بتطويرهما بناءً على مدخلات فرق العمل، حتى يقوم طاقم العمل بدراستهما. وناقش طاقم العمل بصورة تفصيلية مزايا وتحديات الخطتين اللتين سريعًا ما أطلق عليهما الخطة (أ) والخطة (ب). لسوء الحظ، كانت حلقة الوصل مفقودة،

ولم يستطع الأفراد التوصل إلى إجماع كلي على أي من الخطتين. ووافقت جانيل على تخصيص بعض الوقت بين اجتماعات طاقم العمل للتفكير ودراسة الخيارات المطروحة.

في أثناء التفكير في مد فترة العمل لأسبوع آخر، توصلت جانيل إلى طريقة لدمج الخطتين (أ) و(ب) في الخطة (ج)، واعتقدت أنها استطاعت بهذا إرضاء جميع الأفراد. وعندما وصلت إلى العمل، توقفت للتحدث مع جميع أعضاء ائتلاف التوجيه، وسعدت جدًا بموافقة جميع الأعضاء على إمكانية نجاح الخطة. كانت جانيل واثقة للغاية بأن الخطة (ج) تعاملت مع جميع دواعي القلق الأولية لطاقم العمل لدرجة أنها لم تنتظر حتى ميعاد الاجتماع وأرسلت الخطة عبر البريد الإلكتروني إلى جميع أعضاء طاقم العمل، واقترحت عقد اجتماع للتحدث عن هذه الخطة صباح اليوم التالي، على الرغم من عدم جدولة هذا الاجتماع، فقد كانت تدرك أن الجميع متلهف على حل مشكلة جدول العمل، لذلك فقد كانت متأكدة من حضور طاقم العمل لهذه المناقشة. وتوقف العديد من أعضاء طاقم العمل للتحدث مع جانيل عن تقديرهم للخطة (ج) قبل نهاية اليوم لدرجة أنه أصبح من الواضح تمامًا أنهم سيطبقون الخطة (ج) قبل صباح اليوم التالي.

تم تطبيق الخطة (ج) بالفعل، وأبدت جانيل التزامات عامة لطاقم العمل بأن (1) تدعم جهودهم في اجتماعات فريق مجتمع التعلم المهني، و(2) تواصل تحسين أو تعديل أي جانب يتم اكتشاف عدم صلاحيته في أثناء العمل، (3) تواصل تقبلها للتعليقات والمدخلات المتعلقة بإجراء تغييرات مستقبلية على جدول العمل.

بينما كانت جانيل تنهي كمًا كبيرًا من العمل، فقد أدركت أن هذه مجرد البداية فقط. فمدرستها قد تحظى بجميع الأنظمة المطبقة في العالم، لكن هذا لا يعني تنفيذ الخطوات الصحيحة. فالرحلة نحو تحقيق النجاح لجميع الطلاب قد بدأت توًا، وهي في حاجة لضبط المزيد من الأنظمة في أثناء العمل.

قصة أحد المسؤولين

كان آلان (Allen) مسؤولاً عن منطقة تعليمية كبيرة تحاول تطبيق أسلوب عمل مجتمع التعلم المهني لمدة ثلاث سنوات. وقد أصابه الإحباط من عدم قدرة طاقم العمل على تقبل الفكرة بالكامل،

وبذل القادة المزيد من الوقت والطاقة على جميع مستويات المؤسسة لدعم جهود تعاون الفرق والموارد. لكن القادة كانوا يشعرون بعدم جدوى هذه الجهود. لم يكن آلان يعرف الحلقة المفقودة، لكنه كان يدرك ضرورة إيجادها. فتطبيق أسلوب عمل مجتمع التعلم المهني مهم للغاية.

كون آلان شراكة مع نانسي (Nancy)، مسؤولة عن منطقة تعليمية مجاورة كانت تحاول أيضًا تطبيق أسلوب عمل مجتمع التعلم المهني. قدم آلان أفضل وأذكى القادة على مستوى المبنى والمنطقة التعليمية والمدرسين ليعملوا كفريق مراجعة وفحص لمساعدة المنطقة التعليمية التابعة لنانسي، وطلب من نانسي أن تكون أيضًا فريقًا من الزملاء الذين يمثلون قادة أقوياء والذين يدركون مفهوم عمل مجتمعات التعلم المهني لمراجعة أداء منطقته التعليمية. معًا، اختار آلان ونانسي الأدوات والمعايير وأنظمة الزيارة التي أرادا استخدامها لمراجعة سلامة بنية المدارس التابعة لهما وإنتاجيتها حتى يتسنى تطبيق مفهوم عمل مجتمعات التعلم المهني. لحسن الحظ، اكتشف كل منهما أنهما يمكنهما استخدام العديد من الأدوات الموجودة بالفعل والمنشورة لصياغة عملية المراجعة وفحصها.

وعندما أصبحا مستعدين، كون آلان ونانسي فريقين مكونين من ثمانية أفراد واجتمعا بهما في مكان مشترك، حيث أوضحا التوقعات والأدوات والبروتوكولات التي سيستخدمها فريقا المراجعة والتدقيق. وأنهيا الاجتماع بتحديد الأوقات الإستراتيجية التي يمكن للفريقين خلالها زيارة المناطق التعليمية التابعة لكلٍ منهما لإكمال التدقيق والمراجعة.

قام كل فريق بزيارة جميع مباني المنطقتين التعليميتين على مدار ثلاثة أيام. ولاحظا أسلوب التوجيه الذي يتم داخل الفصول واجتماعات الفرق، وأجريا مقابلات شخصية واستطلاعًا للآراء. عند اكتمال العمل، اجتمع الفريقان مرةً أخرى لمشاركة النتائج الكلية التي تم التوصل إليها. كما هو متوقع، اكتشف كلا الفريقين وجود فجوات وجوانب يجب تطويرها، كما أنهما اكتشفا أيضًا أنظمة تقييم طاقم العمل المطبقة والتي لم تتماش مع التوقعات المنصوص عليها لطاقم العمل داخل مجتمعات التعلم المهني.

بدأ آلان على الفور في تعديل وإصلاح أنظمة تقييم مدرسي ومديري المنطقة التعليمية. وكان يهدف من وراء هذا إلى أن تتطابق التقييمات تمامًا مع أسلوب عمل مجتمعات التعلم المهني

- بحيث يتم تضمينها في نظام تعلم شامل. علاوةً على هذا، فقد كون ائتلاف توجيه خاصًا بالمنطقة التعليمية، تضمن العديد من القادة الذين كانوا يشاركون أيضًا في تدقيق ومراجعة مجتمعات التعلم المهني. استعان ائتلاف التوجيه بالبيانات المحلية ومجموعات الجهات المعنية الأساسية والمواد المنشورة المتميزة. واستغرق الأمر ستة أشهر قبل أن يستطيع ائتلاف التوجيه تطوير إطار عمل يمكن مشاركته ومناقشته وتعديله وفقًا للمدارس التابعة للمنطقة التعليمية.

لم تتضمن التغييرات التي تم إجراؤها في نظام التقييم مجرد الجوانب التي سيتم تقييمها، لكنها تضمنت أيضًا كيفية التقييم. فلا بد من تكامل فرق العمل لتصبح جزءًا أساسيًا من عملية التقييم الذاتي. بالإضافة إلى هذا، تم تخصيص دور أكثر نشاطًا وفعالية للمكتب المركزي. بعد تنفيذ هذه التغييرات، أصبح المسؤول يزور جميع الفصول المدرسية في المنطقة التعليمية بمعدلٍ لا يقل عن مرتين سنويًا، وينطبق الأمر نفسه على المسؤول المساعد له والمديرين الآخرين في المكتب المركزي. وفي غضون عامٍ واحدٍ، قام جميع المسؤولين بآلاف الزيارات للفصول المدرسية - حيث قام المسؤول وحده بما يزيد عن ألف زيارة سنويًا. من وجهة نظر آلان، يجب أن يركز المشرف على عمليةالتعلم، تمامًا مثلما يطلب من طاقم العمل معه التركيز على التعلم أيضًا.

عندما كان يزور أي فريق من فرق الملاحظة المدارس التابعة للمنطقة التعليمية الخاصة بآلان - سواءً كان هذا الفريق يتكون من مديرين أو زملاء -، كان يوجد لدى الفريق قائمة من مؤشرات النجاح المتفق عليها بالفعل، والتي تركز على مشاركة الطالب وطاقم التدريس وعملية التعلم. فقد كان الأفراد المسؤولون عن عملية التقييم يسعون إلى جمع دلائل تشير إلى تلبية المدارس لهذه المؤشرات التي اتفق على ضرورة الالتزام بها.

- عقب الملاحظات الخاصة باجتماعات الفريق، واجتماعات طاقم التدريس وفرص تعلم الطلاب، اجتمع جميع أفراد طاقم المبنى في مركز للوسائط لمناقشة التقرير. وجلس الأفراد الذين شاركوا في تدوين الملاحظات على هيئة لجنة تحكيم وطبقوا بروتوكولاً صارمًا:

- يجب أن يربط المقيمون جميع التعليقات بمؤشرات النجاح. وهذا يتضمن تركيز التعليقات على أسلوب عمل الفرق بدلاً من التركيز على الأفراد أنفسهم.
- يسمح لكل شخص بثلاث دقائق فقط للتحدث. حيث يتم وضع ميقاتي أمام المتحدث، وعندما يتوقف الميقاتي عن العمل، فهذا يعني توقف المتحدث عن الكلام، حتى وإن كان لم يكمل جملته. وينتقل الميقاتي إلى الشخص التالي.
- خلال الثلاث دقائق، يجب أن يبدأ المتحدث كلامه بجملة احتفالية ويقدم تعليقات بناءة وينهي كلامه بجملة احتفالية أيضًا.
- يجب ألا يوجه المتحدثون على الإطلاق تعليقات بناءة إلى أشخاص بعينهم أو يتعاملوا مع مشكلات صارخة على الملأ. إذ يجب التعامل مع أي أمر يتطلب استجابة شخصية أو إجراء تأديبيًا بأسلوبٍ خاص.
- يجب أن تنتهي الجلسة بمناقشة لا تزيد عن خمس عشرة دقيقة يسمح فيها لطاقم العمل بطرح أسئلة توضيحية أو السعي للحصول على استشارة بشأن توصيات لجنة التحكيم.

سريعًا ما تعلم طاقم العمل في المنطقة التعليمية لآلان الترحيب بالزيارات للمبنى من قادة المنطقة التعليمية. في الماضي، عندما كان المسؤول وأعضاء طاقم المكتب الرئيسي الآخرون يقومون بزيارة الفصول المدرسية أو الجلوس في اجتماعات فرق العمل، كان أفراد طاقم عمل المبنى يصابون بالانفعال والتردد. فبموجب القواعد الثقافية والتشغيلية القديمة، كان قادة المنطقة التعليمية يزورون فقط حرم المدرسة عند تعرض أي فرد لمشكلة. لحسن الحظ، استغرق الأمر دورات ملاحظة قليلة فقط لتغيير القاعدة وديناميكية العمل. حاليًا، أدرك طاقم العمل في المنطقة التعليمية أنهم ينتمون إلى الفريق نفسه، ويتبنون رؤية ومهمة وقيمًا وأهدافًا واحدة. الأهم من ذلك، أن أعضاء طاقم العمل على مستوى المبنى يدركون أن المكتب المركزي له دور في نقاط قوتهم الكلية وأنه يمكنه تقديم دعم أفضل لهم عندما يكون مزودًا بالبيانات.

أصبح المكتب المركزي في منطقة آلان التعليمية يتمتع بمركزٍ أفضلٍ يمكنه من التحقق من صحة العمل في مجتمعات التعلم المهني وتقييمه والاحتفاء به. فالقاعدة تنص على أن العمل الذي تتم مراقبته هو العمل الذي يتم تنفيذه. وساهم نظام تقييم طاقم العمل المدعم والمتسق في إغلاق الفجوات الموجودة بين مجتمعات التعلم المهني الظاهرية فقط ومجتمعات التعلم المهني التي تمتلك أدوات عملها الأصلية وتدركها وتطبقها بعمق.

الفصل الرابع

تسهيل تحمل المسؤولية المشتركة

تتكــون الأمم بإرادة كل منا على المشــاركة في تحمل المسـؤوليــة لتحقيق المصلحــة العامة.

باربرا جوردان (Barbara Jordan)

من المثير للعجب دائماً عدد دروس القيادة الثاقبة المستمدة من أكثر المصادر غير المحتملة. فكر في المقتطف التالي المأخوذ من كتاب الأطفــال الكلاسيكي ستيوارت الصغــير (Stuart Little):

عند شروق الشـمس تمامًا، رأي سـتيوارت رجلاً مستغرقًا في التفكير على جانب الطريق. توجه ستيوارت بسيارته نحو هذا الرجل وتوقف بجانبه وأطل برأسه من نافذة السيارة.

سأل ستيوارت «أنت قلق بشأن أمرٍ ما، أليس كذلك؟»

أجاب الرجل الطويل دمث الخلق «بلى».

سأل ستيوارت الرجل بصوت ودود «هل يمكنني مساعدتك بأي شكل؟»

هز الرجل رأسـه وأجاب قائـلاً «أعتقد أنه من المسـتحيل حل هذا الأمر»

«كما ترى، أنا مسؤول عن المدارس في هذه البلدة»

قال ستيوارت «هذا موقف غير مستحيل»، «إنه موقف سيئ، لكنه ليس مستحيلاً».

تابع الرجل «حسنًا»، «لقد كنت أتعرض لمشكلات دائمًا لا يمكنني حلها. فاليوم على سبيل المثال، إحدى المدرسات مريضة – اسمها الأستاذة جندرسون «Gunderson». وأنا مجبر على إيجاد بديل لها، أي مدرسة تحل محلها في المدرسة».

سأل ستيوارت «ألا تستطيع إيجاد مدرسة أخرى؟»

أجاب الرجل «لا، وهذه هي المشكلة، لا يوجد أحد في هذه البلدة يعرف أي شيء، لا يوجد مدرسون احتياطيون، لا يوجد أي شيء. ومن المفترض أن يبدأ اليوم الدراسي في المدرسة في غضون ساعةٍ واحدة.»

اقترح ستيوارت بترحابٍ قائلاً «سأكون سعيدًا أن أحل محل الأستاذة جندرسون لمدة يومٍ واحد إذا وافقت على ذلك».

أجاب المسؤول عن المدارس بذهول «حقًا؟»

ثم سأل «هل تعتقد أنك يمكنك الحفاظ على النظام؟»

أجاب ستيوارت «قطعًا، أستطيع»، «سأجعل العمل ممتعًا للغاية لدرجة أن النظام سيحدث بصورة تلقائية.» (وايت White)، عام 1945، ص 84-87)

على الرغم من أنه من الأمان افتراض أن ستيوارت الصغير لم يمارس مطلقًا العمل في أي مدرسة أو فصل مدرسي، فقد كان يبدو أنه على دراية بديهية بإحدى الممارسات الأساسية لقادة المدرسين الناجحين، ألا وهي تسهيل تحمل المسؤولية المشتركة.

لقد كان الرجل المسؤول عن المدارس يضع افتراضات ويحدد أولويات بناءً على نموذج معيب يعمل فيه المديرون والمدرسون كمدراء وليسوا كقادة – نموذج شائع للغاية في المدارس – بينما أدرك ستيوارت الصغير أن التدريس والقيادة الناجحين لا يعتمدان على تكوين ثقافة

النظام والامتثال. بدلاً من ذلك، فقد أدرك ستيوارت سريعًا أنه يشارك في مسؤولية تكوين ثقافة مدرسية تركز على تعلم الطلاب، واحتاج أن يقوم بإعداد دروس مفيدة وجذابة وديناميكية يحدث فيها التعلم بصورة طبيعية. مما سيجعل عملية الحفاظ على نظام الطلاب تحدث من تلقاء نفسها. كما أدرك ستيوارت أن التدريس الفعال - مثل القيادة - يمثل علاقة تبادلية تعتمد على الالتزام المشترك والمسؤولية المشتركة.

في الوقت نفسه، كان من الواضح وجود مخاوف أكثر لدى المسؤول عن المدارس على الحفاظ على النظام والرقابة في ظل غياب الأستاذة جندرسون وأنه كان مهتمًا بهذا الأمر أكثر من اهتمامه بالتأكد من تمتع الطلاب بتوجيه عالي الجودة. فقد أكدت إجابته حرصه على الامتثال والمحاسبية تجاه النظام أكثر من حرصه على الالتزام الكلي والمسؤولية المشتركة تجاه التعلم.

للأسف، في عملنا مع المناطق التعليمية والمدارس والفرق، اكتشفنا أنه من الشائع تمامًا وجود تركيز قوي على المحاسبية على حساب المسؤولية المشتركة. في حقيقة الأمر، تظهر ثقافة الامتثال والمحاسبية جليةً في الأسئلة والتعليقات التي نسمعها دائمًا من قادة المناطق التعليمية والمدارس والمدرسين. على سبيل المثال:

- بمجرد أن نحدد المهمة والرؤية المشتركتين، كيف أجعل الجميع يركز على أداء العمل باستمرار؟
- نحن نقوم بإعداد نماذج ستستخدمها جميع الفرق في أثناء تطوير تقييماتها العامة.
- لقد كنت أزود فرقي التدريسية بموضوعات مناقشة في اجتماعاتها، فهل لديكم أي أفكار عما يجب أن أطلب من فرقنا القيام به بعد إعداد التقييمات العامة؟
- كم عدد الأهداف الذكية التي يجب أن نحددها كل عام؟
- تطالب خطة تحسين المنطقة التعليمية بتطوير تقييمات مرحلية عامة، فما نوع التقييمات الذي يجب إعداده؟
- طلب منا المدير تطوير أهداف تعلم بنهاية العام، فكم عدد الأهداف الواجب تحديدها لكل وحدة؟

يحاول هؤلاء القادة على مستوى المناطق التعليمية والمدارس والمدرسين بوضوح مشاركة زملائهم في إعداد مجتمعات التعلم المهني. على الرغم من ذلك، فبالتدقيق في الأمر يتضح أنه على الرغم من دقة تركيز الأسئلة والطلبات الخاصة بالمنتجات والمعلومات، فإن هؤلاء الأشخاص يمارسون عملاً صحيحًا لتحقيق أهداف غير صحيحة.

يعد تسهيل تحمل المسؤولية المشتركة ثالث ممارسة من بين الثلاث ممارسات الأساسية التي يطبقها القادة آنيًا وباستمرار. إذ يتطلب تسهيل تحمل المسؤولية المشتركة أكثر من مجرد المطالبة بإجراء تغيير في البنية، فهو يتطلب تغيير الثقافة وأنظمة التفكير الأساسية التي يعتمد عليها الهدف وراء عمل المدرسين معًا وأسلوب عملهم معًا.

غالبًا ما يقوم قادة المناطق التعليمية والمدارس والمدرسين بإعطاء دفعة قوية لبدء رحلة عمل مجتمعات التعلم المهني من خلال وضع الأسس الفعلية وممارسة عمل مجتمعات التعلم المهني. فمما لا شك فيه أن القادة الفعالين الذين حاورناهم كانوا يميلون إلى أسلوب التعلم عن طريق الممارسة. على الرغم من ذلك، فنحن على ثقة بأنه إذا قفز القادة إلى الممارسة دون تكوين فهم إدراكي مناسب للعمل الفردي والجماعي، فإنهم قد لا يتمكنون من إعداد المسؤولية الفردية والجماعية.

عندما يفشل القادة في تسهيل تحمل المسؤولية المشتركة، فإنهم يقومون بإعداد أنظمة توجه عمل مجتمعات التعلم المهني على حساب الكفاءة الفردية والكلية: وقد ينجح المدرسون في إعداد منتجات للفرق، لكنهم سيشعرون كما لو كانوا يقفزون من خلال أطواق حلزونية لإنجاز أمر إداري آخر. على الجانب الآخر، أكد القادة الفعالون الذين حاورناهم على أن زملاءهم لم يشاركوا فقط في الأعمال الصحيحة الخاصة بتكوين ثقافة كلية واستدامتها وضبط الأنظمة، لكنهم قاموا بهذه الأعمال أيضًا لتحقيق أهداف صحيحة.

المحاسبية في مقابل المسؤولية المشتركة

دون تطوير مسؤولية مشتركة للعمل الجماعي المعني بالتحول إلى مجتمع تعلم مهني، فسريعًا ما ستتحول الجهود المحددة – مثل استخدام وقت التعاون بفعالية وإعداد تقييمات

مرحلية عامة وتطوير أهداف ذكية - إلى مجرد تمرينات على إكمال المهام. عندما نتحدث إلى المدرسين الذين يعملون في مدارس لم يقم قادتها بجهود مقصودة لتيسير تحمل المسؤولية المشتركة لعملهم الكلي، فإننا نسمع مفردات عامية دارجة تركز على المحاسبية الفردية والكلية بدلاً من التأكيد على المسؤولية المشتركة. تأمل المحادثات التي أجريناها مع قادة في مدارس تقليدية.

يقول أحد قادة المدرسين:

لقد أعطيت فريق الصف الرابع التقييم العام التالي. وأنا ما زلت في حاجة لتطوير إجراءات تدخل خاصة بالصف الرابع مع جدول عمل مناسب للفريق. وبمجرد تطبيق هذه المبادئ، أستطيع أن أبدأ في تطوير مجلدات رقمية للزيارات بها إجراءات تدخل وأفكار إثرائية للاستخدام في المستقبل. أعتقد أنني يمكنني أيضًا إنشاء ملفات مشتركة لإرسال بياناتنا بحيث لا أضطر لتنفيذ جميع الأعمال بنفسي. أنا قلق للغاية لأنني يجب أن أكمل جميع الخطوات قبل نهاية العام الدراسي.

يقول أحد قادة المباني:

من بين الأمور التي أعتقد أنها كانت مؤثرة للغاية أنني قمت بوضع جداول المدرسين بوصفي مساعد المدير. لقد قمت بإعداد ميعاد اجتماع يومي لكل فريق من فرق مجتمع التعلم المهني، وحددت محاور تركيز هذه الاجتماعات على مستوى المدرسة. على سبيل المثال، لقد أخبرتهم أنه في أيام الأربعاء، عندما تجتمعون بفرقكم، فكل ما عليكم القيام به هو مناقشة نتائج التقييم. وحافظت على وجودنا في مركز الوسائط الخاص بجميع اجتماعات الفرق بحيث يمكنني التأكد من تنفيذ كل فرد لمهمته و سماع الاحتياجات التالية للمجموعات. وقد ساعدني كثيرًا أنني قمت بالتخطيط وساعدهم كثيرًا أن يتم تحديد محاور تركيزهم.

يقول أحد قادة المكتب الرئيسي:

لقد تمكنت من مساعدة المديرين والمدرسين في تطوير أهداف ذكية واستخدام تقييمات مرحلية عامة. الآن، أنا في حاجة فقط إلى مساعدتهم في الاهتمام بتنفيذ هذه الأهداف والتقييمات. ولقد تعلمت أنني يجب أن أغير السلوك أولاً وستتغير المعتقدات فيما بعد تبعًا لذلك. وأعتقد أنهم سينجحون في تحقيق هذه المهمة – فالأمر مجرد مسألة وقت. لكن قد يطول الوقت قليلاً وهذا هو العنصر الداعي للإحباط.

كاسم، يرجع المعنى الأصلي لكلمة المحاسبية (accountability) إلى الكلمة اللاتينية accomptare، التي تعني «مسؤول عن». توجد تعريفات متنوعة لكلمة المحاسبية تشير إلى الفكرة العامة لكون أمر ما مطلوبًا أو متوقعًا أو خاضعًا لأمر آخر. يتسم القادة الفعالون بالحرص الشديد والاعتناء التام بالكلمات التي يستخدمونها، وهم يفهمون بوضوح هذه الكلمات ويضعون إطارًا لغويًا للقيم والمعتقدات والعادات التي تحدد ثقافة مدارسهم. في أفضل معانيها، يمكن أن تؤدي ثقافة المحاسبية إلى مستويات أعلى من الفعالية والإنتاجية العالية. على الرغم من ذلك، من الممكن أن تؤدي ثقافة المحاسبية إلى وجود إحساس بالظلم والتمييز والعزلة. وقد وصف أحد القادة الذين حاورناهم هذا الفرق قائلاً:

أعتقد أن أفضل طريقة لتغيير المدارس تتمثل في تكوين ثقافة الالتزام وليس الامتثال. فإذا حاولت إجراء تغييرات من خلال الامتثال وحده، فإنك لن تتمكن من تحقيق التمكين. في هذه الحالة، قد يقوم الأفراد بأمور لمجرد الاسترضاء، لكنهم لن يتحلوا مطلقًا بهذا النوع من التفاني في العمل والوعي الضروريين لإحداث تغيير حقيقي في أسلوب العمل. (مقابلة شخصية مع قائد منطقة تعليمية، خريف 2009)

دون بذل جهد مقصود لتكوين فهم متبادل والتزام مشترك، سيشعر المديرون والمدرسون سريعًا بالاستياء من التغييرات التي تطبق على الممارسات والإجراءات الروتينية اليومية

التي يؤدونها. لذا، يجب أن يقوم القادة الفعالون بتوصيل مفهوم أنه لا تتم دراسة التغييرات والتحسينات فقط لمجرد إجراء تغيير، لكن يتمثل الهدف منها في خدمة المدرسين الذين يتحملون مسؤولية مشتركة لمساعدة جميع الطلاب في تحقيق مستويات مرتفعة من التعلم. منذ المراحل المبكرة لرحلة عمل مجتمعات التعلم المهني، يلتزم القادة الفعالون بمساعدة الزملاء في تغيير مفاهيمهم الفردية ومساعدة الثقافة التنظيمية في إجراء تحول من التركيز على المحاسبية إلى الالتزام بالمسؤولية المشتركة.

يوجد فرق كبير وملحوظ بين المحاسبية والمسؤولية المشتركة. بصفةٍ عامة، يكمن الفرق في الإطار الذي يحيط به القادة العمل المطلوب تنفيذه وتوقعاتهم من الفرق والمدرسين. فإذا كان القادة يتوقعون من زملائهم الالتزام بقائمة فحص الأنشطة لمجرد إكمال المهام، فإنهم قد يقومون دون قصد بقمع الإبداع والابتكار والتمكين. من ناحيةٍ أخرى، إذا كان القادة يتوقعون من المدرسين إبداء روح الابتكار وتطوير أفكارٍ جديدة والعمل بتعاون لحل المشكلات المعقدة بخبرة وإبداع، فعليهم بتمكين الفرق من خلال تشجيع روح التضامن والالتزام المركز على تلبية رؤية ومهمة وقيم وأهداف المنطقة التعليمية والمدرسة والفريق بصورةٍ كلية. وهذا يعني أن القادة الفعالين هم من يحولون مفاهيم العمل من المحاسبية إلى المسؤولية المشتركة (انظر الجدول 4-1).

الجدول (4-1): تحول المفاهيم من المحاسبية إلى المسؤولية المشتركة

المحاسبية	المسؤولية
تعيين أولوية لتنفيذ المهام	تعيين أولوية لتنفيذ المهام الصحيحة
تركز على الرد على القرارات والخيارات المحددة عند عدم تلبية النتائج المطلوبة (الرد)	تركز على تكوين استجابات جديدة أو بديلة عند عدم تلبية النتائج المطلوبة (التعلم)

تزيد الرغبة في إلقاء اللوم على الآخرين مع تقليل التحفيز في آنٍ واحد	تزيد الإحساس بالملكية مع تقليل الضغوط في آنٍ واحد
تؤكد على التحفيز الخارجي	تؤكد على التحفيز الداخلي
تطبق دومًا مفهوم الإدارة التفصيلية	تشعر بالتمكين

عندما يستخدم المدرسون لغة العمل المرتبطة بالتأكيدات والمقاييس والامتثال، فإنهم يخاطرون بتكوين ثقافة مدرسية تؤكد على إكمال المهام وليس المسؤولية المشتركة. ولقد التقينا بالعديد من قادة المدرسين الذين يفخرون كثيرًا بشعارهم القيادي الذي يصرحون به وهو «نفذ المهمة بأي حالٍ من الأحوال». بينما قد نتفق جميعًا على أهمية تنفيذ المهام فعليًا، فنحن ندرك أيضًا ضرورة تنفيذ العمل الصحيح لأسباب صحيحة. بالتالي، فإن مجرد التحول إلى أسلوب عمل مجتمع التعلم المهني الذي يتيح للمنطقة التعليمية مقارنة التحسينات التي تم إجراؤها بقائمة خطط التحسينات المدرسية يعجز عن تلبية المبدأ الأسمى للقادة التربويين، ألا وهو تكوين ثقافة مهنية من علاقات العمل المتضامنة والاستعلام الكلي للبالغين والمستويات العليا من التعلم للجميع.

لقد رأينا العديد من القادة الذين يطبقون مبدأ «نفذ المهمة بأي حالٍ من الأحوال» بنوايا صادقة. فكما ذكر لنا أحدهم «على الأقل من خلال الإعلان عن توقعاتي، فإنني أحفز الأفراد على العمل». من هذا المنطلق، يتم إصدار التكليفات («يجب الالتزام بتوجيهات سرعة العمل والمناهج الصادرة من المنطقة التعليمية» أو «لا بد من استخدام تقييم واحد مرحليًا وتقييم واحد نهائيًا لكل فصل دراسي») ومن المطلوب تغيير السياسات أو البرامج. عادةً ما يصدر القادة توجيهات بنية تحفيز الأفراد على قبول أسلوب العمل الجديد والإيمان به. ويوافق الخبراء على أن الأفعال تسبق المعتقدات، لكن فقط عندما تشير النتائج إلى جدوى الاستثمار في الأفعال (إلمور (Elmore) عام 2004؛ فولان (Fullan) عام 2008؛ باترسون (Patterson) وآخرون عام 2008). لذا، عندما يكون المديرون

والمدرسون مرتبكين أو محبطين من تطبيق الممارسات والبروتوكولات الجديدة، فإنهم نادرًا ما يحققون النتائج الصحيحة والمطلوبة للتأثير على التغيير المطلوب إجراؤه في المعتقدات.

فكر في المثال الخاص بالمنطقة التعليمية التي بدأت مؤخرًا في تغيير ممارسات وسياسات التصنيف التي يطبقها المدرسون. من بين التوجيهات العديدة ذات الصلة، طالب أحد التوجيهات بأن يتم «احتساب الواجب المنزلي بنسبة 20 ٪ فقط من الدرجة الكلية للفصل الدراسي. وتعتمد نسبة 80 ٪ المتبقية من الدرجة على التقييمات النهائية.» اعتقد مسؤولو المنطقة التعليمية بهذا أنهم يساعدون المدرسين في التخلص من العبء الثقيل لوضع الدرجات بناءً على الواجب العملي، وأنهم يتجهون نحو تكوين بيانات إنجاز أكثر موثوقية تعتمد على النتائج. من جهةٍ أخرى، فسر المدرسون هذه السياسة الجديدة على أنها تعني أنهم مضطرون لتحويل تقييمات الفصل إلى مواقف شديدة الخطورة. كما أصيب المدرسون بالقلق أيضًا على الطلاب ذوي الأداء السيئ في الاختبارات ومن رد فعل أولياء أمورهم وغضبهم نتيجة هذا. في الوقت نفسه، أصيب الطلاب بالإحباط نتيجة عدم احتساب العمل الشاق الذي يبذلونه في أداء الواجب المنزلي بنسبة كبيرة في الدرجة النهائية. ولم يعد من المهم فائدة وموضوعية سياسة التصنيف الجديدة بمجرد أن شعر المدرسون والطلاب بأن التغييرات الجديدة قد وضعت دون النظر لمصلحتهم ودون مناقشتها معهم.

بينما قد يبدو مفهوم «نفذ المهمة بأي حالٍ من الأحوال» صالحًا، فمن الواضح أنه ليس فعالاً. والأفضل منه أن يشارك المديرون والكلية والطلاب في العمل المشترك الخاص بالإجابة عن الأسئلة الصعبة. تأمل كيف عقد أحد القادة الفعالين الذين استعنا بهم في بحثنا مناقشة مماثلة تتعلق بالتصنيف وإعداد التقارير:

> مع الوضع في الاعتبار كل ما نعرفه حول الأبحاث التي يتم إجراؤها في مهنتنا وأفضل الممارسات التي تتعلق بالتصنيف وإعداد التقارير، فإننا سنقوم في العام التالي بتغيير سياسة التصنيف التي نطبقها. ومن أجل الاستعداد لهذا الأمر، فإننا نطلب من الفرق المشاركة في أبحاث عملية حول أفضل الممارسات الخاصة

بالتصنيف وإعداد التقارير. من أجل إجراء تغيير فعال في السياسة، نحن في حاجة إلى مساعداتكم وخبراتكم. كما أننا لدينا بعض المقاييس التي توجه عملنا بحيث نتسم بالتناسق والتواؤم مع أفضل الممارسات:

- يجب أن تشارك جميع الفرق في استكشاف كيفية تغيير ممارسات التصنيف بحيث نصل إلى درجات دقيقة تعكس نتائج التعلم في نهاية تجربة التعلم.
- يجب أن ترتبط جميع الجهود بأفضل الممارسات الخاصة بالتصنيف وفقًا لخبراء هذا المجال. ويجب أن تكون لدى الفرق القدرة على توضيح كيفية اتخاذهم للقرارات وتحديد خبراء الأبحاث الذين كانوا يرجعون إليهم أثناء إجراء التغييرات.
- يجب أن تنتج الفرق بيانات تتعلق بكيفية نجاح جهود التغيير والأدوات المستخدمة في أثناء العمل (على سبيل المثال، نماذج تأمل الطلاب، نماذج متابعة الطلاب، نماذج التصنيف لملاحظات التقييم المرحلي، وما إلى ذلك).
- يجب أن تقوم الفرق بإعداد نتائجها وتقديمها لإدارة المبنى بنهاية هذا العام. يجب أن تتضمن العروض التقديمية البيانات والأدوات، والتوصيات المقترحة من الفريق بحيث تدرس المنطقة التعليمية الطريقة المثلى للتقدم نحو الأمام.

على الرغم من أننا حددنا المقاييس العامة لهذا الجهد، فإننا نتطلع إلى الإبداع والرؤى التي تسهمون بها في هذه العملية. إذ توجد مساحة كبيرة للخبرة والمهنية لتوجيه عملية تعلمنا الكلي. نحن هنا لدعم جهودكم. وسنشارك الأبحاث معكم وسنعمل على الرد على الأسئلة أو حل المشكلات بصورة مناسبة في أثناء العمل. نحن نرغب في سماع آرائكم ونريد التحاور معكم بحيث يمكننا تحديد الصعوبات والعوائق والعمل على إزالة أكبر قدرٍ ممكن منها. وسنعمل مع لجنة

التعليم والتعليم العالي والمجتمع لتوصيل رسالتنا وجمع بيانات أساسية حول جهودنا. ونأمل أن تكون لديكم رغبة في مشاركة بعض عملكم في اجتماعات اللجنة. نحن نؤمن أن هذا العمل الشاق جانبكم هو الذي سيحدد خطواتنا التالية بحيث يمكننا مواصلة دعم أفضل الممارسات لتحقيق مصلحة المتعلمين. لذا، يعد عملنا الجماعي في هذا الجهد عاملاً أساسيًا نحو تحقيق النجاح للجميع. (دراسة حالة خاصة بالمكتب المركزي، العام الدراسي 2009-2010).

يتطلب هذا المفهوم من الجميع العمل، كما أنه ييسر تحمل المسؤولية المشتركة تجاه تحقيق فهم عام للعمل الجماعي. إذ يؤدي التعامل مع المبادرات بهدف تيسير تحمل المسؤولية المشتركة إلى حدوث زيادة ملحوظة في احتمالات النجاح لكلٍ من البالغين والطلاب على حدٍ سواء. للأسف، طبق عدد كبير للغاية من المناطق التعليمية أسلوب المحاسبية على القيادة والإدارة. في مثل هذه المدارس، نشهد بصورةٍ معتادة تأكيدًا غير سليم على الأوامر والرقابة على الأسلوب الذي يدير به المعلمون المنهج والتوجيه والتقييم والعمل اليومي للمعلمين. يؤدي هذا الأسلوب إلى القضاء على الابتكار والإبداع الفرديين في مقابل الإكمال المتشدد للمهام وأنظمة المحاسبية الصارمة.

نظرًا لتطبيق العديد من المدارس التقليدية البنيات والأنظمة والبروتوكولات التي تنشئ ثقافة محاسبية مماثلة للثقافة المطبقة على المصانع وخطوط التجميع، فلن يكون مذهلاً أن نرى نسبة 50 ٪ من المدرسين الجدد ينتقلون إلى مهن أخرى في غضون الخمس سنوات الأولى، وشعور طاقم التدريس المتبقي بالحصار والاستياء وعدم التقدير بمرور الوقت (اللجنة القومية للتدريس ومستقبل أمريكا، 2003). من الصعب تكوين ثقافة الالتزام والمسؤولية المشتركة عندما ينصب التركيز على مجرد تنفيذ المهام، بدلاً من التركيز على التصرف بأسلوبٍ صحيح (بينس ونانوس (Bennis & Nanus)، عام 2007). إذ يشترط الأسلوب الأول تطبيق أنظمة وضوابط، بينما يؤدي الأسلوب الأخير إلى الشعور بالحماس والالتزام.

لحسن الحظ، أتيحت لنا فرصة التعلم من العديد من قادة المدارس البارزين الذين كانوا ينقلون مناطقهم التعليمية ومدارسهم وفرقهم خارج بنيات المحاسبية ويتجهون بهم إلى ثقافات المسؤولية المشتركة. في المناطق التعليمية والمدارس التي تسعى إلى التطوير لتصبح مجتمعات تعلم مهني، يضع القادة الفعالون الأولويات ويركزون على التعاون والتحفيز الحقيقي والتمكين. في كتاب (الدافع :الحقيقة المذهلة لعوامل تحفيز الأفراد)، وصف دانيال بينك (Daniel Pink – عام 2009) هذا التحول القوي قائلاً:

> يقدم لنا العلماء الذين يدرسون تحفيز الأفراد ...بيانات أوضح وأكثر دقة حول الأداء البشري وأحوال البشر... إذ يوضح العلم أن عوامل التحفيز المعتادة في القرن العشرين المتمثلة في الجزرة والعصا...يمكن أن تقضي على أعلى مستويات الإبداع والقدرات التصورية المهمة لحدوث التقدم الاقتصادي والاجتماعي الحالي والمستقبلي. ويوضح العلماء أن السر لتحقيق الأداء العالي لا يكمن في التحفيز البيولوجي أو التحفيز عن طريق أسلوب الثواب والعقاب، لكنه يمثل الدافع الثالث لدينا – الذي يهتم برغبتنا الأصيلة العميقة في توجيه حياتنا، وتوسيع نطاق قدراتنا وزيادتها وأن نحيا حياة ذات هدف.(ص 145)

يعد الالتزام بهذا المفهوم الثالث للدوافع مهماً لتيسير تحمل المسؤولية المشتركة. إذ يكمن السر في وجود الدافع الفردي والجماعي الذي يجعل أداء العمل الصحيح لأسباب صحيحة هو الأسلوب الصحيح لتحقيق ما نريد.

دائماً ما نسمع من المعلمين الذين يعملون في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء أنهم يشعرون كما لو كانوا يحدثون فارقًا في العمل وأن عملهم مع زملائهم سعيًا وراء تحقيق رؤيتهم ومهمتهم وقيمهم وأهدافهم جدد إحساسهم بوجود غرض من عملهم. فدائماً ما يلهمنا حدوث تحول بالعديد من الأفكار الرائعة. وقد وصف أحد القادة الذين حاورناهم الشعور بالعمل في ثقافة من المسؤولية المشتركة على النحو التالي: «نشعر جميعًا بقدرٍ كبيرٍ من التمكين

والمشاركة النشطة عما كان الوضع من قبل. فنحن ننجز عملاً مفيدًا له تأثير إيجابي على الطلاب وإنجازهم. وهو أمر رائع» (اتصال شخصي مع مدير، خريف 2011). كما يتحدث بينك أيضًا (عام 2009) عن التحول الذي يحدث في الأفراد وأهمية التحول من ثقافة المحاسبية إلى ثقافة المسؤولية:

> بينما قد يمثل الإذعان إستراتيجية فعالة للبقاء البدني، فإنه في الوقت نفسه يمثل إستراتيجية سيئة للشعور بالإنجاز الشخصي. فحتى نحيا حياة مرضية، يتطلب الأمر منا أكثر من مجرد تلبية متطلبات ذوي السلطة. لكن في مكاتبنا وفصولنا المدرسية نهتم كثيرًا بثقافة الإذعان ونبدي اهتمامًا قليلاً بالارتباط. فالأسلوب الأول قد يساعدك في العمل على مدار اليوم، لكن الأسلوب الثاني سيساعدك في الشعور بالرضا عن النفس طوال الليل. (ص 112).

التحول من ثقافة «أنا» إلى ثقافة «نحن»

يلخص كتاب «العادات الذهنية للتعلم والقيادة»، للمؤلفين آرت كوستا (Art Costa) وبينا كاليك (Bena Kallick – عام 2008)، عمل عالم النفس والفيلسوف التربوي ذائع الصيت جان بياجيه (Jean Piaget). في أبحاثه وكتاباته المتعلقة بالتنمية الإدراكية، حدد بياجيه أطر عمل تصورية توجه المكانة الإدراكية للفرد وتتضمن التفكير في الذات والتفكير في الغير. على الرغم من تحديد بياجيه لأطر العمل بهدف مساعدة المعلمين في التحلي بفهم أفضل للمتعلمين الصغار مما يترتب عليه العمل معهم بأسلوب أفضل، فقد اكتشفنا أن أطر العمل هذه نفسها تساعدنا في التحلي بفهم أفضل وتوضح عمل القادة الفعالين في أثناء قيامهم بتيسير المسؤولية المشتركة في مناطقهم التعليمية والمدارس وفرق العمل.

عند العمل انطلاقًا من مبدأ التفكير في الذات، يقول بياجيه: إن البشر يتصورون المواقف والأحداث من خلال وجهات نظرهم ثم يتخذون قرارات تتعلق بكيفية استجابتهم ورد فعلهم

أو يسمحون لمكانتهم الإدراكية بالتأثير عليهم على المستوى الشخصي. بينما عند العمل انطلاقًا من مبدأ التفكير في الغير، يتصور البشر المواقف والأحداث والوقائع من وجهة نظر الأشخاص الآخرين. وعندما يعمل البشر انطلاقًا من مكانتهم الإدراكية للغير، فإنهم «يؤكدون الحقائق استعانة بمشاعر الآخرين، ويتوقعون أسلوب تفكير الآخرين، وينتظرون حدوث سوء فهم محتمل» (كوستا وكاليك، عام 2008، ص 22). لذا، يجب أن يطبق القادة الفعالون في مجتمعات التعلم المهني أسلوب القيادة من منطلق التفكير في الغير.

لقد بحثنا كثيرًا أملاً في أن نجد أي كتابات أو أبحاث تشير إلى اتسام القادة الفعالين بالأنانية أو التركيز على الذات. لكن في المقابلات الشخصية التي أجريناها مع القادة الفعالين، فإننا نادرًا ما كنا نسمع كلمة «أنا» أو «ملكي». فهؤلاء القادة يتحدثون ويفكرون باستخدام مصطلحات تركز على الغير مثل «نحن» و«ملكنا» و«لدينا». في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء، نسمع قادة المناطق التعليمية والمدارس والمدرسين يتحدثون عن الأعمال المهمة باستخدام تعبيرات مثل «نعمل» و«عملنا (الجماعي) مع الطلاب». علاوةً على ذلك، فقد اكتشفنا أن قادة المدرسين الفعالين يوسعون نطاق اللغة المركزة على الغير بحيث تكون شاملة ومتضمنة، مع التركيز على الطلاب، فنراهم يذكرون مثلاً «طلابنا في الصف الخامس». تأمل اللغة التي تركز على الغير التي سمعناها من القادة الفعالين فيما يتعلق بعملهم للتحول نحو مجتمعات التعلم المهني:

> لقد وقعنا في العديد من الأخطاء على مدار الثماني سنوات الماضية، لكننا تعلمنا منها. وقد أنشأنا ثقافة يشعر فيها الأفراد بالأمان لارتكاب الأخطاء، ونحن نحتفل بالفعل عندما يجرب الأفراد أساليب جديدة، حتى وإن اكتشفنا فيما بعد أنها لم تكن صحيحة، فنحن لدينا دراية بكيفية تطبيقها بأسلوبٍ أفضل في المرة القادمة. (مقابلة شخصية مع قائد على مستوى المنطقة التعليمية، صيف 2010)

> يقدم كل فرد في مدرستنا قيمة هائلة لمجموعة العمل على نطاقٍ واسع، ونحن نؤمن بقوة بأن كل فرد له دور في مساعدة الطلاب في الإنجاز. كما أننا نعمل

لضمان تحقيق رؤيتنا وهدفنا في الأنشطة اليومية. قدر ما نستطيع، فإننا ملتزمون بمساعدة بعضنا البعض في فهم كيفية مساهمة دورنا في مساعدة الطلاب في التعلم، بهذا فإننا ننشئ ثقافة مدرسية صحيحة للطلاب (مقابلة شخصية مع مدير، صيف 2010)

في مدرستنا، نحن نركز الآن على أداء جميع طلابنا في الصف الثالث، في مقابل أسلوبنا القديم في العمل، الذي كان يركز على «أداء طلابي، في فصلي». الأمر الرائع أننا يمكننا أيضًا معرفة أسماء جميع الطلاب في الصف الثالث وأننا نهتم بمعرفة ما يقرأه الطالب جمال على سبيل المثال، حتى وإن لم يكن هذا الطلاب مسجلاً في فصولنا الفردية (مقابلة شخصية مع مدرس، صيف 2010)

استخدم القادة الفعالون في بحثنا اختيارات لفظية وضحت رؤيتهم للثقافة الجماعية التي كانوا يسعون إلى إنشائها. فنحن لم نسمع مطلقًا عن قائد داخل مجتمع تعلم مهني عالي الأداء يستخدم عبارات مثل «مدرستي»، أو «طاقم عملي» أو «طلابي». إذ تحدث القادة الذين حاورناهم دائمًا باستخدام عبارات مثل «طلابنا» أو «العمل الذي شاركنا فيه» وتأثير التغييرات «علينا» كمدرسة.

نحن لا نتظاهر بتصديق أن القادة يمكنهم زيادة قدر نجاحهم وفعاليتهم فقط باستبدال اللغة الحصرية الكامنة التي تعتمد على كلمات «أنا» و«أنت» و«ملكي» بالمصطلحات الشاملة مثل «نحن» و«لدينا» و«ملكنا». إذ تحتاج مجتمعات التعلم المهني من قادتهم أكثر من مجرد العبارات الرنانة التي تصرح بعدم وجود كلمة «أنا» في فريق العمل. من جهة أخرى، نحن على يقين من أن القادة يمكنهم تحمل مسؤولية التحدث باستخدام عادات ذهنية جديدة. وقد اكتشفنا أيضًا أن اللغة التي يستخدمها القادة تخبرنا بالكثير عن ممارساتهم وأولوياتهم القيادية المتعلقة بقيادة التغيير.

في كتاب «كيفية تأثير أسلوب كلامنا على أسلوب عملنا»، لعلماء نفس النمو وواضعي النظريات التنظيمية كيجان ولاهي (Kegan & Lahey – عام 2001)، اكتشف الباحثان أن اللغة التي يختارها القادة لها تأثير ملحوظ على ثقافة المؤسسة:

جميع القادة يقودون مجتمعات لغوية. وعلى الرغم من أن كل فرد، في كل موقع، لديه فرصة ما للتأثير على طبيعة اللغة، فإن القادة يتمتعون بإمكانية وصول وفرصة أكبر لمشاركة قواعد اللغة الحالية أو تغييرها أو تعديلها....لا يوجد اختيار للقادة في هذا الصدد، فهم يمثلون قادة اللغة. لكننا لدينا ختيار أن نتأمل جيدًا هذه السمة القيادية ونستخدمها بوعي، أو نصلح الاتجاه الحالي في النماذج المفضلة للمجتمع. نحن نتمتع باختيار أن نكون مسؤولين أو غير مسؤولين عن معنى قيادتنا، حيث إنه يؤثر على مجتمعنا اللغوي. لكن، لا يوجد لدينا خيار ما إذا كنا نحن نمثل أو لا نمثل قادة اللغة (ص 8).

لقد أظهرت أبحاثنا أن أكثر قادة مجتمعات التعلم المهني فعالية يعملون عن كثب للتأكد من أن اللغة التي يستخدمونها تعكس جهودهم لتيسير ثقافة المسؤولية المشتركة.

تمكين ثقافة الثقة الارتباطية

تعتمد قدرة القائد على تيسير ثقافة المسؤولية المشتركة على مستوى الثقة السائد داخل المدرسة. حيث يؤكد خبيرا القيادة جيمس كوزيس (James Kouzes) وباري بوزنر (Barry Posner) أهمية الثقة في تيسير الثقافة المشتركة: «الثقة تحفز الأفراد على تجاوز حدود الامتثال المحض للسلطة. فهي تشجعهم على الوصول للأفضل داخل أنفسهم» (عام 2010، ص 77). تتناول فاليري فون فرانك (Valerie Von Frank) هذا الأمر (عام 2010) قائلاً:

حيثما توجد الثقة، تجد أشخاصًا أكثر استعدادًا للابتكار والتجديد لأنهم يشعرون بخطر ووحدة أقل، كما أنهم يمنحون القادة صلاحيات أكبر لأنهم يثقون في نواياهم، كما أن هؤلاء الأشخاص يكونون أكثر قدرة على التضافر حول خطط العمل، والقيادة لتحقيق مزيد من التقدم في عملية الإصلاح. إجمالاً، هم أشخاص أكثر قدرة على التعاون (ص 1-2)

ببساطة، تمثل الثقة إشارة ارتباطية تتيح وتدعم العمل الجاد والالتزامات الجماعية الضرورية حتى تتطور المدرسة وتصبح مجتمع تعلم مهنيًا.

توجد علاقة مباشرة بين فعالية جهود القيادة لتطوير ثقافة مدرسية تعاونية وضبط الأنظمة لتناسب الرؤية والمهمة والقيم والأهداف وبين مستويات الثقة التي تمكن القادة من إتاحتها داخل المدرسة. ففي المدارس ذات مستويات الثقة الشخصية والمؤسسية المنخفضة، لا بد من بذل جهود صعبة – في أفضل الظروف – لبناء ثقافة تعاونية، وقد يكون من المستحيل بناء هذه الثقافة في أسوأ الظروف. في كتاب «القيادة بالثقة»، للمؤلفة سوزان استيفينسون (Susan Stephenson)، تمت الإشارة ببساطة إلى أنه «في حالة عدم وجود ثقة في المدرسة، فمن المؤكد أن انعدام الثقة هذا سيعيق مجتمع التعلم الفعلي من الانطلاق والتقدم في العمل» (عام 2009، ص 11)

تمثل الثقة علاقة متبادلة. إذ يتطلب تكوين علاقات شخصية ومؤسسية تعتمد على الثقة الارتباطية وجود ثقة متبادلة بين الأشخاص وأن يبدى الأشخاص أنفسهم أنهم محل ثقة. من الممكن أن تضيع بسهولة وسرعة الثقة في الأفراد، داخل فرق المناهج الدراسية، وداخل المدارس، لذا فمن الأفضل تطوير علاقات معتمدة على الثقة الارتباطية الحقيقية من خلال العمل المتواصل على مدار الوقت. لهذا، فقد اجتهد القادة الفعالون المشاركون في دراستنا في ضبط الكلمات التي كانوا يستخدمونها والتصرفات التي كانوا يقومون بها لتوضح أنهم يثقون في الآخرين وأنهم محل ثقة أيضًا.

تمثل إمكانية التعرض للأذى والخطر أساس الثقة. في كتابه «التغلب على العوائق الخمسة لأداء فرق العمل»، يشير باتريك لينسيوني (Patrick Lencioni – عام 2005) إلى أنه، «حتى يكون الفريق ثقة حقيقية، فلا بد أن يكون أعضاء الفريق، بدءًا من قائد الفريق، مستعدين لخوض المخاطر دون ضمان النجاح. وهذا يعني أنهم سيكونون معرضين للخطر دون معرفة ما إذا كان سيتم احترام هذا المسعى وتقديره أم لا» (ص 18). ولقد اكتشفنا أن قادة مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء كانوا مستعدين للغاية للتعرض للخطر. نتيجة استعدادهم للتعرض للخطر

وأفعالهم المتناسقة طوال الوقت، فقد طور القادة الذين التقيناهم ثقافة من الثقة الارتباطية في مناطقهم التعليمية ومدارسهم وفرقهم التعاونية.

في أبحاثهما المبتكرة حول الثقة في المدارس، يشير كل من أنتوني بريك (Anthony Bryk) وباربرا شنايدر (Barbara Schneider) (عام 2002) إلى أن الثقة الارتباطية تعكس التقييم الشخصي بواسطة القادة والتابعين للمعايير الأربعة:

1 - **الاحترام** – هل يستمع لي؟ هل يشجع الحوار؟ هل يبحث عن أفكار جديدة ويدرس جميع وجهات النظر؟

2 - **الكفاءة** – هل لديه المعرفة والمهارات المطلوبة لأداء العمل؟ هل المدرسون الفرديون وفرق عمل المناهج تتسم بالوعي ولديها المهارات المطلوبة لأداء العمل؟

3 - **الاحترام الشخصي للآخرين** – هل يهتم بي كفرد؟ هل يهتم بتطويري وتنميتي كمعلم؟

4 - **النزاهة** – هل يلتزم بما يقوله؟ هل يحافظ على وعوده؟ هل كذب علي من قبل؟ (ص 23–26)

يعد الاحترام والكفاءة والاحترام الشخصي للآخرين والنزاهة المقومات الأساسية للثقة الارتباطية ويجب الالتزام بها دائمًا. ولقد وصف قائد للمدرسين في مدرسة متوسطة أهمية الثقة في علاقته بفريق عمله على النحو التالي:

> من المهم أن تطابق أقوالي أفعالي. فإذا رأي زملائي أن أقوالي تناقض أفعالي، فهذا يعني أنني قد أكون شخصًا غير جدير بثقتهم. لهذا، لا بد أن يتطابق ما أقوله مع ما أفعله.

في غياب الثقة المؤسسية، سيقل كثيرًا احتمال وجود توجيه في الأفعال لدى الزملاء، كما أنهم سيكونون أقل استعدادًا للمشاركة في الاستعلام الكلي الذي يمثل عصب الثقافة التعاونية.

في أبحاثنا التي أجريناها مع القادة الفعالين، وجدنا أنه على الرغم من أن قابلية التعرض للخطر تسبق الثقة، فإن الثقة تمثل المقوم الأساسي في التمكين التي يجب أن يشعر بها المعلمون حتى يصبحوا مستعدين لخوض المخاطر (انظر الشكل 4-1).

قابلية التعرض للخطر ← الثقة ← التمكين ← خوض المخاطر

الشكل (4-1): الثقة الارتباطية

يوضح كل من كوزيس (Kouzes) وبوسنر (Posner – 2010) هذا الأمر على النحو التالي:

> توجد علاقة إيجابية بين المخاطر والثقة، فكلما زادت الثقة، زادت المخاطر التي يمكن خوضها. فعندما يشعر المرء بالأمان، لأنه يثق في أنك والمؤسسة سوف تحميان مصلحته، فإنه سيتمكن من تركيز طاقاته على تلبية احتياجات المستوى الأعلى، مثل تكوين علاقات قوية ومتماسكة، وإجادة المهام، وتحقيق أهداف المؤسسة، والتمتع بمزيدٍ من الجودة الذاتية، وتعلم المهارات الجديدة والمعرفة الضرورية استعدادًا للتكليفات المستقبلية، ومتابعة الأنشطة التي تدعم إمكانيات النمو والتطور. (ص 79)

في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء، يبذل القادة جهودًا مضنية لإنشاء ثقافة مدرسية بناءً على الثقة الارتباطية. يجب أن يدرك أعضاء مجتمعات التعلم المهني أنه سيتم تقدير جهودهم – التي تحقق النتيجة المرجوة التي لا تحققها – ودعمها والاحتفاء بها من قبل قادتهم بوصفها خبرات تعلم. لذا، نجد أنه عندما يبني القادة علاقات بناءً على ثقة ارتباطية حقيقية، فإنهم يدعمون الالتزام بالاستعلام الكلي وتوجيه العمل الذي غالبًا ما يؤدي إلى رؤى جديدة ودرجات عالية من الإبداعية، والتعلم المهني لجميع الأعضاء. تلخص سوزان استيفينسون (عام 2009) البحث الذي أجراه كل من أنتوني بريك وباربرا اسكنادير ودراستها المتعلقة بالثقة في المدارس العامة في شيكاغو على النحو التالي:

بشكلٍ لافتٍ للأنظار، اكتشف كل منهما أن المدارس التي تتمتع بمستويات قوية من الثقة الارتباطية – بين المدرسين، وبين المدرسين والقادة، وبين المدرسين وأولياء الأمور – كانت أكثر قربًا من تحقيق مكاسب أكاديمية عن المدارس التي لا تتمتع بمستويات قوية من الثقة. وقد اختتما بقولهما إنه إذا استمر انخفاض مستوى الثقة بمرور الوقت، فلا توجد تقريبًا فرصة للمدرسة لتحسين إنجاز الطلاب (ص 98)

بينما يعد بناء ثقافة الثقة عنصرًا مهمًا للعلاقات بين أفراد الفرق التعاونية داخل مجتمعات التعلم المهني، فإنه مهم أيضًا لإنجاز المدرسة الخاص بمساعدة جميع الطلاب في التعلم.

بناء الثقة الارتباطية

بينما لا يوجد نقص في الأفكار والاقتراحات والتلميحات الخاصة بكيفية تنمية الثقة، فقد بذلنا جهدًا لتحديد الإستراتيجيات التي رأينا قادة مجتمعات التعلم المهني يستخدمونها. على الرغم من أن بناء ثقافة من الثقة الارتباطية يمثل علمًا غير دقيق، فقد اكتشفنا أن القادة الفعالين قادرون على القيام بذلك من خلال تطوير الإستراتيجيات التالية وممارستها بشكلٍ مقصود وهي (1) استخدام أساليب التواصل الواضحة والفعالة، و(2) إدارة الانفعالات، و(3) إدارة العلاقات.

استخدام أساليب التواصل الواضحة والفعالة

على الرغم من احتمال وجود عدد من الأسباب لغياب الثقة في المناطق التعليمية أو المدارس أو الفرق، فقد أظهر عملنا مع المدرسين أن غياب الثقة دائمًا ما يتضمن عدم قدرة القائد على توصيل الأولويات والتوقعات بوضوح. فالمعلومات غير الدقيقة والخطابات المربكة والرسائل المختلطة التي يوصلها بعض القادة إلى زملائهم غالبًا ما تكون مصدر فجوة النزاهة والسلامة الموجودة بين القادة والتابعين. ولقد أوضح القادة الفعالون الذين التقيناهم

في أبحاثنا أنهم تعاملوا مع التواصل الفعال بوصفه مقومًا أساسيًا من مقومات عملهم اليومي والمكون الأول لبناء الثقة مع زملائهم. فعندما يهتم القادة بتوصيل توقعاتهم بوضوح وفعالية، فهذا يمكنهم بصورةٍ أفضل من تطوير ثقافة من الثقة الارتباطية.

لقد اكتشفنا أنه من خلال جهودهم لاستخدام أسلوب تواصل واضح وفعال، يحقق القادة الفعالون لمجتمعات التعلم المهني عالية الأداء النجاح من خلال:

- تيسير أسلوب تواصل واضح ومفيد مع زملائهم.
- الاعتياد على الإنصات العميق عند إجراء مناقشة وحوار مع الآخرين.
- تحليل وتفسير ما استمعوا إليه.
- الحفاظ على التواصل من خلال العين مع الأفراد الذين يتحدثون معهم.
- طرح أسئلة ذات إجابات مفتوحة في محاولةٍ للفهم واستيضاح الأمور.
- دراسة الموضوعات من جوانب متعددة.
- إعداد نماذج للسلوكيات الإيجابية الأكيدة غير الشفهية.
- إظهار الاهتمام الشديد بالاحتياجات المحددة والواضحة للآخرين.
- مراقبة الاستجابات الجماعية والتوافق مع رد الفعل الانفعالي للآخرين.
- حل الصراعات التي يمكن إدارتها داخل الاجتماعات ونقل الصراعات الكبيرة أو المعقدة خارج الاجتماع لحلها في جلسات صغيرة المجموعات.
- الدعوة لسماع التعليقات والآراء وإقرارها والاستجابة لها بشكلٍ مناسب.

إدارة الانفعالات

من بين الاكتشافات المذهلة لعلوم الأعصاب في السنوات القليلة الماضية معرفة أن بنية العقل البشري تتسم بكونها بنية «اجتماعية» وأن البشر ينخرطون بشكلٍ طبيعي في «علاقات بين المخ

إلى المخ وقتها نتشارك مع شخصٍ آخر» (جولمان Goleman)، عام 2006، ص 4). ويؤدي «الجسر المحايد» الذي يتكون عندما نتصل بأشخاص آخرين إلى بناء مسار وظيفي عصبي ينقل الانفعالات والحالات الانفعالية من شخصٍ إلى آخر، مما يعني أن الانفعالات تكون معدية (جوليمان، عام 2006). ولقد اكتشفنا أن القادة الأكثر نجاحًا داخل مجتمعات التعلم المهني الأعلى أداءً يتحلون بفهم وتقدير بديهي لحقيقة أن حالاتهم الانفعالية تؤثر على زملائهم. لذا، يجب أن يبدي القادة الفعالون اهتمامًا خاصًا لحالاتهم الانفعالية، ويتدربون على المهارات والتقنيات الخاصة على مدار يومهم للتأكد من عدم قيامهم بقصدٍ أو دون قصد بتحطيم ثقافة الثقة السائدة في مناطقهم التعليمية أو مدارسهم أو فرقهم. فلا يوجد شيء يحطم الروابط الاجتماعية والنفسية للثقة الارتباطية أسرع من إبداء القائد لمشاعر الغضب أو الخوف أو الندم أو المرارة أو الحنق في تصرفاته أو ردود أفعاله، حيث يكون لهذه المشاعر تأثير هائل على المحيطين. ولقد اكتشفنا أن القادة الفعالين يستطيعون إدارة انفعالاتهم من خلال:

- التحلي بسلوك هادئ وتوجه حنون نحو الآخرين وإظهار هذا السلوك.
- وضع المصالح الشخصية جانبًا من أجل تيسير الوصول لأفضل حل لمصلحة المجموعة
- الالتزام بمبدأ رين (RAIN) (كورنفيلد «Kornfield»، عام 2009) والذي ينص على:
- تقدير انفعالات الآخرين وقت حدوثها.
- قبول انفعالات الآخرين كما هي، وليس كما يتمنونها.
- البحث لمعرفة سبب شعور الآخرين بهذه الحالة الانفعالية المتزايدة، والانتباه إلى أن سبب حدوث جميع الانفعالات تقريبًا وردود الأفعال التالية لها يكمن في التجارب السابقة وليس نتيجة الأحداث الحالية.
- عدم الارتباط بالانفعالات كوسيلة لمنع سلوكيات ناتجة قد تؤثر سلبًا عليهم أو على فرقهم أو على العمل الجماعي.
- الحفاظ على الإدراك والوعي الذاتي للانفعالات التي تؤثر على العمل الجماعي (الإيجابية والسلبية).

- التحقق من تأثيرات الديناميكيات الثقافية على المعتقدات والقيم والعوائق التي تقف أمام العمل الجماعي.
- التحقق من الانحيازات والافتراضات والتقديرات والتقاليد والاحتياجات والعادات والتأثير المحتمل للقادة على الآخرين.
- بحث نقاط الضغط الشخصية أو العقد النفسية لدى القادة.
- مواجهة المواقف الانفعالية وقبولها بحدٍ أدنى من الحيل الدفاعية الشخصية.
- التدرب على التخلص من التقديرات والارتباطات وعوامل الغضب التي قد تتداخل مع عمل القادة مع الزملاء.

إدارة العلاقات

في محاولة لبناء ثقافة من الثقة الارتباطية، يقضي القادة الفعالون وقتًا كبيرًا في إدارة علاقاتهم مع الزملاء. حيث يدرك القادة الناجحون أن كل تفاعل يحدث منهم مع زملائهم سيعمل كوحدة بناء لتحسين العمل الجماعي أو كحجر أساس لهذا العمل الجماعي. في كتابه «القيادة في ظل ثقافة التغيير» (عام 2001)، يناقش فولان أهمية العلاقات وضرورة تنمية القادة لهذه العلاقات الجماعية والاهتمام بها. في الوقت نفسه، يحذر فولان من أن العلاقات ليست غاية في حد ذاتها ومن عدم التعامل مع العلاقات باعتبارها «علاقات قوية بالفعل، فقد تكون العلاقات قوية أيضًا لكن بصورةٍ غير صحيحة» (ص 65). فقد وصف بوضوح القادة الذين التقيناهم في بحثنا علاقاتهم الجماعية مع الزملاء والعمل المتواصل دومًا لإدارة العلاقات بفعالية من خلال:

- حل المشكلات بين الزملاء بعناية واهتمام ونزاهة.
- موازنة السلوكيات الهادئة مع التوقعات المؤكدة.
- اتخاذ القرارات بناءً على تحقيق الأفضل للطلاب، دون أن يكون الهدف شعور البالغين بالاستقلال أو تحقيق مصلحة لهم.

- وقتما يكون ممكنًا، الإجابة «بنعم» بصورة تأكيدية، وتوضيح أن هذه الموافقة قد تكون مشروطة أو معتمدة على وقتٍ معين أو احتمالٍ معين، حيث يتم إيجاد أسلوب للرد على الطلبات بصورة تؤدي إلى تمكين الآخرين في إطار شروط يتم الاتفاق عليها (إركنز، عام 2008).
- معاملة الجميع بعدالة (دون أن يعني بالتساوي قطعًا).
- الالتزام بالوعود، وفي حالات نادرة عند عدم القدرة على الالتزام بالوعود، توضيح الأمر للمجموعة وإبداء سبب التغيير والعدول عن الرأي.
- تجنب إلقاء اللوم على الآخرين ومعايرتهم – عدم الإشارة بالأصابع إلى الآخرين على أنهم السبب في حدوث سلوكيات غير سليمة أو تغيير في الرأي.

يعد تمكين ثقافة الثقة الارتباطية أحد العناصر الأساسية لجهود القائد المبذولة من أجل تيسير وجود ثقافة من المسؤولية المشتركة داخل مجتمعات التعلم المهني. عندما أشار بيتر دروكر (Peter Drucker – عام 2011) إلى أن الأسلوب الوحيد المناسب للتغيير هو «استعد، أطلق، صوب»، فقد كان يفترض وجود مستويات مرتفعة من الثقة الارتباطية في المؤسسة. حيث يصبح خوض المخاطر الذي يمثل السمة الأساسية في توجه عمل مجتمعات التعلم المهني وسيلة آمنة ومدعمة عندما يعطي القادة أولوية لبناء ثقة ارتباطية في عملهم اليومي. ويؤتي الاستثمار في الوقت، الذي يقضيه القادة في تطوير ثقافة الثقة الارتباطية، ثماره عندما يشعر الأفراد والفرق بعدم الرضا الحتمي الناتج عن إنشاء ثقافة تعلم تعاوني والحفاظ عليها.

التعامل مع الشعور بعدم الرضا

في المدارس التقليدية، يقضي القادة قدرًا كبيرًا من الوقت في محاولة منهم للحفاظ على ثقافة هادئة نسبية وخالية من الاضطرابات. ولقد وجدنا أن العديد من القادة يشعرون بعدم الراحة نتيجة الاضطرابات والشعور بعدم الرضا الناتجين عن حدوث تغيير مفيد ومهم. ولقد اكتشف العديد من القادة، في حقيقة الأمر، أنه لا يمكنهم التعامل مع الضغوط المرتبطة بقيادة

تغيير كبير ومبادرات التحسين. في كتابهم «ما وراء إجراءات تطوير المدارس» الصادر عام 2010، يصف كل من روبرت دافيديتش (Robert Davidovich) وباولي نيكولاي (Pauli Nikolay) وبوني لوجيرمان (Bonnie Laugerman) هذه الظاهرة على النحو التالي:

> سرعان ما يتعلم المسؤولون والمديرون والمدرسون أن الأفراد الذين يعلونهم مرتبة والأفراد المحيطين بهم لا يبدون أي شعور بالاستياء أو عدم التوازن، لذلك فإنهم يعملون على تنفيذ التغيير دون إجراء العديد من التعديلات. لسوء الحظ، يصعب تحقيق الحالة المهمة الفاصلة بين الثبات والاضطراب - الحالة التي يحدث فيها الابتكار - دون وجود شعور بالاستياء وعدم الرضا. فتجنب هذا الشعور يعني أنه يتم السعي إلى تحقيق المبادرات التي تؤدي إلى الحد الأدنى من الاضطرابات. وتكون هذه المبادرات مجرد حلول سريعة وتغييرات سطحية. ويؤدي السعي إلى تطبيق هذه الحلول إلى القضاء على الطاقة الضرورية لكسر الأساليب القديمة بحيث يمكن تشكيل الأساليب الجديدة (ص 106)

مما يزيد الأمور سوءًا أن القادة غالبًا ما يشعرون بعدم الأمان والقلق مع بدء ظهور الصراعات. ينطبق هذا الأمر بصورة فعلية عندما يسمع القادة زملاءهم يشككون فيهم وفي قراراتهم مع ذكر بعض التعليقات مثل:

- «توجد ثقة ضعيفة للغاية بين الإدارة والمدرسين حاليًا».
- «لست متأكدًا مما إذا كنت تقدر بصورة فعلية عدد الأشخاص المستائين من هذه المبادرة أم لا».
- «تبدو هذه المبادرة وكأنها مبادرة عكسية أخرى».
- «لم أشهد من قبل انخفاض الروح المعنوية في مدارسنا إلى هذا الحد».

نتيجة لذلك، قد يشكك القادة في ممارساتهم القيادية ويفسرون عدم التوازن على أنه ليس فقط تصورًا سلبيًا لأسلوبهم في القيادة، ولكنه تصور سلبي لهم أيضًا بصفة شخصية.

من العدل قول إن معظم قادة المدارس لم يمارسوا مهنة التعليم بهدف إزعاج الآخرين ومضايقتهم. ولتخفيف حدة القلق الذي غالبًا ما يشعرون به عند قيادة مبادرات التغيير، يميل القادة إلى الاعتماد على «بناء العلاقات» كأساس لممارسة القيادة. من خلال ذلك، فإنهم يخاطرون بإنشاء ثقافة مدرسية يضطر فيها المديرون والمدرسون إلى إجراء مقايضات لتنفيذ الأعمال المهمة،حيث تصبح تنمية العلاقات وعلاج العلاقات المتوترة أكثر أهمية من تنفيذ العمل الفعلي لمجتمع التعلم. لقد شهدنا قادة يتخلون عن جهود التحسين والتطوير بالكامل على أمل عودة علاقاتهم المتوترة مع زملائهم إلى وضعها الطبيعي. لذا، يجب أن يتحلى القادة الفعالون في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء بالحرص الدائم على علاقاتهم مع زملائهم من جانب، مع عدم السماح من جانبٍ لآخر لأن تطغى عملية تكوين العلاقات على المتطلبات الأساسية الآخرى للقيادة الناجحة.

يعمل القادة الذين يوجهون مدارسهم بنجاح عبر مسار التحول إلى مجتمعات تعلم مهني على احتواء الاستياء الفردي والكلي بوصفه عنصرًا مهمًا من عناصر عملية التغيير ومكونًا أساسيًا في تيسير تحمل المسؤولية المشتركة. إذ يجب ألا يتسم القادة الفعالون فقط بتقبل الإحساس بالشك والاختبار والتحدي، وهي مشاعر تصاحب الشعور بالاستياء الفردي والكلي، فالقادة الفعالون الذين التقيناهم في دراستنا بذلوا جهدًا شديدًا ليشركوا زملاءهم بصورة فعلية في الإحساس بالتوتر الديناميكي الذي يكتنف عمليتي الابتكار والتحديث.

قام ليون فيستنجر (Leon Festinger) أولاً بصياغة نظرية التنافر الإدراكي في عام 1956 التي تشير إلى حالة من الشعور بالاستياء تنتج عن عدم وجود توافق بين معتقدات الفرد وخبراته وتجاربه (فيستنجر، ريكين «Riecken» واسكاشتر «Schachter»، عام 1956). في المدارس، يحدث الشعور بالاستياء الفردي والجماعي بصورة روتينية عندما يفكر المدرسون والفرق في معتقداتهم في ضوء التجارب الجديدة التي تظهر طرقًا مختلفة وقد تكون أكثر فعالية لتنفيذ العمل. بدلاً من الابتعاد عن الاضطراب الذي غالبًا ما يصاحب عملية التغيير، يدرك القادة الفعالون هذا الشعور بالاستياء ويقدرونه ويتعاملون معه على أنه عنصر أساسي للنمو

والتطوير المؤسسي – وهو أمر مطلوب للغاية لحدوث تعلم مفيد للكبار. يحدث الشعور بالاستياء على حافة منطقة الراحة لدى الإنسان، ويحدث التحسن والتطور المهني عندما ننتقل خارج حدود هذه المنطقة ونتجاوزها.

بفحص ممارسات القيادة الفعالة، توصل دافيديتش وزملاؤه (عام 2010) إلى نتيجة مماثلة:

> القادة الذين تعلموا احتواء الشعور بالاستياء...يدركون أن التغيير معني بإعادة ترتيب الأولويات وأن التغيير التحويلي يتسم بالفوضوية – فهو يتضمن كسر الأنماط القديمة والتحرر منها حتى تظهر الأنماط الجديدة. قد لا يستمتع القادة بهذه الفوضى، لكنهم يدركون أنها مؤشر أولي أساسي لتطوير إمكانيات أعلى. (القادة) لا يقدرون فقط الشعور بالاستياء ودوره في التغيير، لكنهم يختارون عن وعي أن يشعروا بالاضطراب، الذي يعد السمة الأولى من سمات الإبداع. (ص 104)

لقد اكتشفنا أن القادة الفعالين في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء كانوا يشعرون براحة تامة مع عدم التوازن الناتج عن إدخال عمليتي التحديث والتغيير، وقد بذلوا في الواقع جهدًا شديدًا لتيسير فرص التطور المهني من أجل الشعور بالاستياء الفردي والجماعي. فكر في المثال التالي لمناقشة تعاونية عمل أحد المديرين على تيسير عقدها لتمكين التفكير المتنافر الذي يتعلق بعمله الجماعي المدرسي:

> من خلال دوري كقائد للتعلم في المدرسة، فإنني أحاول دائمًا إتاحة فرص للتفكير الإبداعي ودراسة عملنا الفردي والجماعي لاكتشاف الجوانب التي يجب تحسينها. في بداية هذا العام السابق، قمت بتيسير فرصة تعلم لا تزال تؤتي ثمارها إلى يومنا هذا. فعند قراءتي لكتاب «من جيدٍ إلى عظيم» لمؤلفه جيم كولينز (Jim Collins)،

أصابتني الدهشة من الحقيقة التي توصل إليها وهي أن القادة الذين نجحوا في بناء مؤسسات تحولت من مؤسسات جيدة إلى مؤسسات عظيمة ركزوا على قائمة المهام الواجب تنفيذها بدرجة أقل من تركيزهم على قائمة المحظورات التي يجب الامتناع عنها. وهذا يعني أن المؤسسات التي تسعى إلى التحول من مؤسسات جيدة إلى مؤسسات عظيمة يجب أن تخصص وقتًا للتركيز ليس فقط على إنشاء برامج حديثة وابتكارها، لكنها يجب أن تفكر أيضًا في الإجراءات التي يجب الامتناع عن القيام بها. وبوصفها مدرسة جيدة، فقد كان من الصعب على المدرسين لدي التفكير في أننا نقوم بإجراءات قد يتحتم علينا التوقف عن تطبيقها. لذلك، فقد أتحت عقد سلسلة من الاجتماعات نقضي خلالها الوقت في دراسة ممارساتنا وبرامجنا بعناية في ضوء مبادئنا التوجيهية، وطرح أسئلة على أنفسنا نكتشف من خلالها ما إذا كنا نشارك في سلوكيات وأفعال كانت غير متناسبة مع تعلم الطلاب أم لا. على الرغم من صعوبة الأمر في بدايته أن يعترف المدرسون بأنه من المحتمل أنهم يقومون بإجراءات كان لها تأثير سلبي فعلي على الطلاب وعلى عملية التعلم، فبمجرد أن انخرطنا في المناقشات أدرك المدرسون أن بعض الإجراءات التي كنا نقوم بها، مثل إعطاء أصفار للطلاب، وعدم قبول الواجب المتأخر، وإخراج الطلاب من الفصل أو إرسالهم إلى العميد لاتخاذ إجراءات تأديبية، أو مقاطعة وقت الحصة من خلال استخدام الميكروفون الداخلي، كانت كلها إجراءات غير متوافقة مع هدفنا الأساسي. ومثلما كان صعبًا على مدرسينا قبول فكرة أن مستوى مدرستنا الرائعة، التي حصلنا على جوائز بفضلها، كان أقل من المستوى المطلوب، فقد أدركنا عندما أعددنا قائمة المحظورات أن الطريق لا يزال طويلاً أمامنا. لقد كانت المناقشات صعبة على القليل منا، لكن في النهاية أدركنا أنها كانت إحدى أفضل خبرات التطور المهني التي مررنا بها منذ وقت طويل للغاية (التواصل الشخصي، صيف 2011).

بينما قد توجد أشكال عديدة لتمكين التنافر واحتوائه، فقد أدرك جميع القادة الذين التقيناهم في بحثنا وقدروا بوضوح فرص التعلم القوية التي تنتج عندما يفكر الزملاء بصورة نقدية في عملهم والافتراضات الصعبة حول ممارساتهم. وبدلاً من التهرب من المشاركة في المناقشات الصعبة، يبذل القادة الفعالون جهدًا كبيرًا لتشجيع الزملاء على المرور بهذه التجارب وإتاحتها لهم.

حل الصراعات وتكوين إجماع في الآراء

يتعامل معظم الأشخاص مع الصراع على أنه أمر من الأفضل تجنبه. في الواقع، يقضي القادة في المدارس التقليدية وقتهم ويبذلون طاقتهم في القلق على كيفية تجنب الصراعات والتعامل معها. من جهةٍ أخرى، يدرك القادة في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء أن أصعب صراع هو مجرد تمثيل للشعور بتنافر فردي أو جماعي لم يتم حله أو التخلص منه، وأن هذه الحالة من التوتر الديناميكي تتيح فرصًا لتيسير تحمل المسؤولية المشتركة. لذلك، لا يتوارى القادة الفعالون عن الصراع أو يهربون من مواجهته. فهم يدركون أن حل الصراع والوصول إلى إجماع في الآراء من بين العناصر المهمة لممارساتهم القيادية.

بينما قد يوجد أكثر من أسلوب واضح للتعامل مع تسوية الصراعات وتكوين إجماع في الآراء، فإن الإستراتيجيات المقترحة التالية المقدمة من مارسيا هوز (Marcia Hughes) وجيمس تيريل (James Terrell – عام 2007)، في كتابهما «الفريق الذكي انفعاليًا»، تعد إستراتيجيات جديرة بالاهتمام ومثالاً على ما سمعناه من القادة الفعالين:

- **الصبر** – يهتم القادة الفعالون و«الفرق عالية الأداء بالاستماع إلى آراء أعضائها بعقول متفتحة» (ص 125). فإذا اختار القادة التحلي بعدم الصبر، فإن المؤلفين يحذرون هؤلاء القادة من أنهم سيتعرضون لعواقب وخيمة. وقد أشار كل من هوز وتيريل إلى هذا الأمر قائلين، «عدم الصبر اختيار» (ص 125). لذا، يجب أن يقضي القادة الفعالون الوقت في الاستماع إلى زملائهم والاهتمام بتعليقاتهم وأسئلتهم ودواعي قلقهم بعقلٍ متفتح.

- **وجهات النظر** – يقدر القادة الفعالون وجود اختلافات في وجهات النظر والرؤى. لذا، يعد إدراك القادة لوجهات النظر المتميزة والمتنوعة لزملائهم إحدى الوظائف المهمة للقيادة الفعالة. يتسم القادة الأكثر فعالية بتقدير لحقيقة أنه عند التعامل مع وجهات النظر المختلفة كأفكار أو احتمالات، فإنها قد تمثل «أكبر نقطة قوة للفريق» (ص 125).

- **التصميم والاهتمام** – من المهم للقادة غرس ثقافة «التصميم الشخصي» التي يلتزم من خلالها كل إنسان بالعمل الجماعي وبالبحث عن أفضل الحلول الممكنة للقضايا والمشكلات التي يواجهها الفريق (ص 125). ويجب أن يساعد القادة الفعالون الفرق في مواصلة التركيز على الجوانب التي تتطلب اهتمامًا

- **التواصل المتعاون** – لا بد من وجود «التزام مشترك بقضاء الوقت المطلوب للعمل على حل المشكلات» لدى القادة الفعالين والفرق المتعاونة حقًا. (ص 126) حيث يبدي القادة المتقبلون لفكرة التعاون التزامًا تجاه الفريق وتجاه العمل المتعاون. كما يجب أن يعمل القادة الفعالون على بناء ثقافة التضامن واحتواء الصراعات والتوترات التي ستنشب من علاقات العمل القوية المباشرة. فهم يجب ألا يتجنبوا مواجهة القضايا الصعبة والصراعات، لأنهم على يقين من أنهم إذا قاموا بذلك فإن هذا يعد «ناقوس الموت بالنسبة لفرقهم» (ص 126). فالقادة الفعالون يجب أن يحتضنوا التنافر والصراعات ويتعاملوا مع هذه الأوقات كفرصة للابتكار والتحديث.

- **التعاطف** – يجب أن يبدي قادة الفرق المتعاونة شعورًا «بالرعاية والاهتمام والاحترام» تجاه كل فرد من زملاءهم (ص 126). وقد أشار كل من هوز وتيريل إلى هذا الأمر (عام 2007) قائلين «من بين أساليب التعامل مع الصراع في فريقك أن تسمح لزملائك في الفريق بمعرفة أنك تدرس بجدية الأمور التي ينادون بها، وأنك تهتم بوجهات نظرهم، وأنك تحترم آراءهم ومشاعرهم.» (ص 126). فلا بد للقادة الفعالين من الاستعانة

بمهارات القيادة الشعورية التي تبدي رغبتهم الخالصة في مساعدة كل عضو من أعضاء الفريق في التطور وبناء قدراته الفردية وقدرات الفريق الكلية.

- **الإصرار** – الإصرار، وفقًا لهوز وتيريل (عام 2007)، «يوجد في الوسيط السعيد بين التحلي بالسلبية، وهي الإخفاق في التحدث بحرية عن موضوع مهم، والعدوانية، وهي التعبير عن وجهة نظرك بأسلوب مبالغ فيه مما لا يترك لزملائك في الفريق أي فرصة للمعارضة أو عدم الموافقة» (ص 126). من المهم للقادة أن يكونوا مدركين جيدًا «لمستوى ونبرة الصوت، جنبًا إلى جنب مع الهيئة والإيماءات وملامح الوجه والإشارات الأخرى غير الشفهية...نظرًا لضرورة مزج التعاطف والإصرار لتحقيق العمل الجماعي الفعال» (ص 126).
- **روح الدعابة**– يقدر القادة الفعالون ويدركون أن روح الدعابة، عند استخدامها بحكمة – تمثل أفضل «مضاد» للصراع. من جانبٍ آخر، يدرك القادة أن «روح الدعابة يمكن أن تكون سلاحًا ذا حدين إذا تمت إساءة استخدامها للتقليل من شأن شخص ما أو قد يفهم منها أن القائد لا يتعامل مع الأمر بجدية» (ص 127). في الوقت نفسه، يجب ألا يتسم القادة الأكثر فعالية بجدية مبالغ فيها، ويجب أن تكون لديهم جرأة ممارسة روح الدعابة والنقد الذاتي لإبراز الجوانب التي يجب تحسينها وتطويرها.
- **الامتنان** – القادة الفعالون يجعلون من «الامتنان عادةً لهم» (ص 127). وهم يدركون أنه في بعض الأوقات تمثل الأفعال الرقيقة البسيطة، التي تعبر عن الامتنان والشكر على العمل الجاد الذي يقوم به الآخرون وأثره على الفريق بأكمله، أفضل ممارسات القيادة الفعالة. وفقًا لهوز وتيريل (عام 2007)، تنجح الفرق في الاتسام بالمرونة في العمل عندما «يدركون الهدايا العديدة التي يحصلون عليها كفريق ويحتفلون بها» (ص 127).
- **الاختيار في دورة تسوية الصراعات** – يوجد لدى الفرق المتعاونة أسلوب محدد ومتفق عليه لحل الصراعات والوصول إلى إجماع في الآراء. يجب أن يتأكد القادة الفعالون من استخدام

الفـرق المتعاونة للإسـتراتيجيات المتفـق عليها لتكوين إجماع في الآراء وتسـوية الصراعات بصورة متناسقة (ص 130)

بينما تعمل القواعد الإرشـادية المقدمة بواسـطة كلٍ من مارسـيا هوز وجيمس تيريل (عام 2007) كأدوات تذكـير رائعـة لأسـاليب العمـل التـي يجب أن تسـتخدمها الفرق في تسـوية الصراعـات وحلهـا وتكوين إجمـاع في الآراء، فإن النقطـة النهائية منها تمثـل عامل تذكير مهم للقـادة. إذ يجـب أن يسـاعد القادة في مجتمعـات التعلم المهنـي الفرق في تحديـد بروتوكول يتم الاتفاق على اسـتخدامه لحل الصراعات الحتمية التي سـوف تنشب. ففرق العمل سليمة البنية والمنتجـة تتحلى بفهم واضح للأسـلوب الذي يجـب اتباعه في حل الصراعـات وتكوين إجماع في الآراء وتعمـل عـلى صياغـة إسـتراتيجيات محددة للقيام بهـذا. في كتاب «التعلـم عن طريق الممارسة»، يقدم دوفور وآخرون (عام 2010) النقاط التالية التي تتعلق بأهمية تكوين إجماع في الآراء و«المعيار الذي يجب تلبيته من أجل التقدم إلى الأمام»:

يمكن لأي مجموعة الوصول إلى إجماع في الآراء عندما:

1. يتم التماس عرض جميع وجهات النظر بنشاط، وليس مجرد سماعها فقط.

2. تظهر إرادة المجموعة للجميع حتى للأفراد الأكثر معارضة لها (ص 228)

لقـد أدرك القـادة الفعالون الذيـن التقيناهم أن الصراع والخـلاف لا يمثلان عوائق يجب التغلـب عليهـا أو مؤشرات لعمليـات أو علاقات غـير مكتملة ويجب إصلاحهـا. في المناطق التعليمية والمدارس والفرق التي تعمل بمسـتويات عالية من التعاون، يمثل الخلاف والصراع نواتـج ثانويـة طبيعيـة للعمـل التعـاوني. وغالبًا ما يـؤدي تكوين إجمـاع ناجـح في الآراء، على جوانب الصراع أو الاستياء والتنافر الفردي أو الكلي، إلى مستويات أعلى من الفهم والالتزام. ويجب ألا يقضي القادة الفعالون الوقت على أمل عدم مواجهة صراع أو مقاومة على الإطلاق، بدلاً من ذلك، لا بد لهم أن يحتضنوا أي فرصة لحل الصراعات عن طريق الاستجابة بحرص

لعناصر المقاومة بأسلوب يساعد الجميع في التعلم وتطوير إستراتيجيات وممارسات جديدة تدفع نحو التطور وتيسر مستويات أعمق من الالتزام.

الاهتمام بالمواجهة: الاستجابة لعناصر المقاومة

عند تيسير تحمل المسؤولية المشتركة، من المهم للقادة على حدٍ سواء الاستجابة للمقاومة وعناصر المقاومة إذا كان من الضروري تكوين وضوح وإجماع في الآراء. فقد أورد كل من القادة الذين حاورناهم لأغراض هذا البحث أن الاستجابة لعناصر المقاومة، على الرغم من كونها أمرًا غير محبب، كانت إحدى الوظائف الأكثر أهمية في ممارساتهم القيادية. وقد وصف بعضهم مراحل الصراع المبكرة التي مروا بها عند الاستجابة لعناصر المقاومة، من جانبٍ آخر، فقد تمكن كل منهم من التحول من مرحلة الخوف من المواجهة إلى مرحلة الاهتمام بالمواجهة. علاوةً على هذا، تمثل الاستجابة لعناصر المقاومة ومواجهة السلوكيات غير المتسقة مع الرؤية والمهمة والقيم والأهداف الخاصة بفرق عمل المنطقة التعليمية والمدرسة والمنهج العناصر الأساسية لتيسير تحمل المسؤولية المشتركة.

توثق الكتابات الخاصة بمجتمعات التعلم المهني بوضوح أهمية الاستجابة لعناصر المقاومة. ففي كتاب «التعلم عن طريق الممارسة»، لدوفور وآخرون (عام 2010)، يصف دوفور أهمية الاستجابة لعناصر المقاومة على النحو التالي:

> ستواجه كل مؤسسة حتمًا صراعات، خاصةً عند مشاركة المؤسسة في إجراء تغيير كبير ومهم. وستتضمن كل محاولة كلية أمثلة يخفق فيها الأفراد في الالتزام بالمسؤوليات والالتزامات الكلية المتفق عليها...بالقطع يتحمل القائد مسؤولية توصيل العناصر المهمة المقدرة عن طريق إبداء الاستعداد للمواجهة عند الضرورة. فلا يوجد ما يحطم مصداقية القائد أسرع من عدم استعداده للتعامل مع الانتهاك الواضح للعناصر التي تعتبرها المؤسسة عناصر أساسية. فالقائد يجب ألا يظل صامتًا، إذ لا بد أن يكون مستعدًا للتصرف عندما يبدي الأفراد عدم احترام وتقدير لأهداف المؤسسة وأولوياتها (ص 230)

لقد كان القادة الفعالون الذين التقيناهم واضحين تمامًا فيما يتعلق بضرورة مواجهة الأفراد أو الفرق التي قد تكون منخرطة في انتهاك أهداف المدرسة وأولوياتها. بينما قد يكون من المتوقع لنا تمامًا سماع أن الاستجابة لعوامل المقاومة أمر مهم للغاية، فنحن مهتمون بمعرفة السبب وراء الإجماع الحقيقي على أهمية هذا الأمر. تأمل هذه الردود:

- «نحن نهتم للغاية بشأن هذه المدرسة... لذا، عندما نرى أمرًا غير متسق مع أهدافنا، فلا بد أن نتعامل معه».
- «عندما تهتم مثلنا، فلا بد أنك ستتحلى أيضًا بسجاعة المواجهة».

لقد أوضح القادة الذين التقيناهم في بحثنا أنهم لا يشاركون في إجراءات الاستجابة لعوامل المقاومة لغرض المشاركة في حد ذاتها، لكن بسبب اهتمامهم وحبهم الشديدين للمنطقة التعليمية والمدرسة التي يعملون بها والفرق التي يعملون معها.

في كتاب «فن المقاومة الحريصة» (عام 2009)، يقدم ستانفورد ماكدونيل (Stanford McDonnell) ملخصًا للإرشادات والإستراتيجيات المتعلقة بكيفية مواجهة السلوكيات التي قد تكون غير متسقة مع الرؤية والمهمة والقيم والأهداف المتفق عليها بأسلوب مفيد وحريض:

- **المواجهة بحرص** – المواجهة فقط بعد إبداء حرص حقيقي على الشخص الآخر، والمواجهة فقط للتعبير عن الشعور بقلق فعلي.
- **المواجهة برفق** – التحدث بانتقاء الكلمات بعناية ودقة، بالأسلوب الذي ترغب أن يتحدث به معك أي شخص عند مناقشة موضوع حساس.
- **المواجهة البناءة** – توضيح مقاصدك الإيجابية في البداية لتقليل احتمال تفسير الآخرين لتعليقاتك على أنها بغرض اللوم أو المعايرة أو العقاب (السمات السلبية لمعظم المواجهات)
- **المواجهة بقبول وثقة** – افترض حسن نوايا الشخص الآخر حتى إذا كانت تصرفاته تمثل مشكلة لك.

- المواجهة بوضوح – حدد ما تراقبه بالفعل، والمشاعر التي تشعر أو تحس بأن الآخرين يشعرون بها، وما توصلت إليه بشأن الخطوة التالية الجيدة للشخص الذي تواجهه (ص 1).

قد لا تكون الاستجابة لعوامل المقاومة أحد جوانب القيادة الرائعة، إلا أن القادة الفعالين في مجتمعات التعلم المهني يشيرون دومًا إلى أنهم يعتبرون هذه الممارسة الجانب الأكثر أهمية لتحقيق النجاح في تيسير تحمل المسؤولية المشتركة.

فصل الارتباط بين المنصب والقوة والسلطة

من بين التحديات الأكثر أهمية التي تقف حائلاً أمام تيسير ثقافة المسؤولية المشتركة الاعتقاد أن القوة والسلطة تعتمدان على المناصب والألقاب الرسمية. في عملنا مع المناطق التعليمية المدرسية، من الشائع لنا سماع بعض المتلازمات مثل:

- «كيف يمكنني قيادة هذه المبادرة في الوقت الذي لا أتمتع فيه بأي سلطة؟ فأنا لست مساعد مدير أو رئيس قسم؟»
- «قبل أن نتقدم في العمل باستخدام التقييمات العامة مع المدرسين، فلا بد أن ننتظر بوصفنا مديرين حتى نحصل على موافقة من مكتب المنطقة التعليمية.»

قد تكون قيادة التغيير الفعال والمنظم أمرًا صعبًا، لكن في أنظمة المدارس التي تدافع عن السلطة بوصفها وظيفة ذات منصب ومكانة، قد يكون من المستحيل حدوث تغيير.

في كتاب «التعلم عن طريق الممارسة»، يوجهنا دوفور وآخرون (عام 2010) إلى أنه في المدارس التي تتطور باعتبارها مجتمعات تعلم مهني، «ستتم مطالبة كل موجه – وكل مدرس، واستشاري ومدير وعضو في المكتب المركزي ومسؤول بأن يعيد تحديد دوره ومسؤولياته.» (ص 248). وقد اكتشفنا أن الأدوار والمسؤوليات قد تغيرت بشكلٍ ملحوظ وفعلي في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء. فقد ساعد القادة الأكثر فعالية – الذين حاورناهم – جميع المعلمين في المناطق

التعليمية والمدارس التي تتبعهم في فهم أن كل فرد يتمتع بالقوة والسلطة التي تمكنه من أن يكون قائدًا. في مجتمعات التعلم المهني، تبدي القيادة اهتمامًا أقل بالمنصب والمكانة واهتمامًا أكبر بالالتزامات الفردية والكلية التي يتحملها الأعضاء تجاه بعضهم البعض سعيًا وراء تحقيق الرؤية والمهمة والقيم والأهداف المشتركة.

فهم مصادر السلطة

يدرك تمامًا القادة الفعالون الذين قابلناهم على مدار سنوات العمل وهؤلاء المشاركون في بحثنا أن فعاليتهم وكفاءتهم كقادة ليس انعكاسًا للقبهم ومنصبهم الوظيفي، لكنه انعكاس لسلطة أعلى. في كتابه «القيادة الأخلاقية»، يحدد توماس سيرجيوفاني (Thomas Sergiovanni – عام 1992) الخمسة مصادر للسلطة التي تشكل فهم القائد لدوره وعلاقته بالأفراد الواقعين تحت قيادته، وهي: (1) السلطة البيروقراطية، و(2) السلطة السيكولوجية، و(3) السلطة الفنية العقلانية، و(4) السلطة المهنية، و(5) السلطة الأخلاقية.

يعتمد القادة الذين يستخدمون السلطة البيروقراطية في قيادتهم على أسلوب «التكليفات والقواعد واللوائح ومواصفات العمل والتوقعات» (سيرجيوفاني، عام 1992، ص 30). يعكس استخدام السلطة البيروقراطية نظام قيمة يعرف المدرسين على أنهم أفراد تابعون في نظام تسلسلي يتطلب من المشرفين التأكد من إجراء محاسبية على النتائج.

يكتشف القادة الذين يعتمدون على السلطة السيكولوجية أن المدرسين سوف يتبعونهم إذا طبقوا أسلوب القيادة القائم على التحفيز الشخصي والمهارات التفاعلية. قد يؤدي أسلوب القيادة الذي يركز على السلطة السيكولوجية إلى تمكين بيئة العمل متوافقة تركز على «مقايضة» اهتمامات المشرفين والمدرسين «بحيث يحصل كل طرف على ما يريده» (سيرجيوفاني، عام 1992، ص 36)

يطبق القادة الذين يعتمدون على السلطة الفنية العقلانية أسلوب القيادة من خلال تقديم الأدلة «المشتقة من المنطق والأبحاث العلمية» (سيرجيوفاني، عام 1992، ص 31). يستعين هؤلاء القادة بالأبحاث لتحديد أفضل الممارسات، وتوفير التدريب والخدمات الداخلية ومراقبة العمليات «لضمان الالتزام» (ص 36).

يدرك القادة الذين يعتمدون على السلطة المهنية أهمية «المعرفة المهنية المتمرسة والخبرة الشخصية» (سيرجيوفاني، عام 1992، ص 31). ويعرف هؤلاء القادة أن المدرسين يستجيبون «في ضوء التنشئة الاجتماعية العامة، والقيم المهنية وقواعد المهنة المقبولة والخبرة المتخصصة» (ص 36). نتيجة لذلك، يطور المدرسون قواعد مهنية متخصصة ويستجيبون لها وتتسم «ممارساتهم بالطابع الجماعي» ويتطلبون «مراقبة أقل مع زيادة اتساع وشمول أدائهم» (ص 36).

يدرك القادة الذين يعتمدون على السلطة الأخلاقية أن قيادتهم «مستمدة من الالتزامات والقيم والأفكار والمبادئ المثالية السائدة على نطاقٍ واسع» (سيرجيوفاني، عام 1992، ص 31). يعمل هؤلاء القادة «لتوضيح القيم والمعتقدات التي تحدد مركز المدرسة بوصفها مجتمعًا»، ويستجيب المدرسون «لقيم المجتمع بدوافع أخلاقية حيث تتسم ممارساتهم بالطابع الجماعي ويصبح أداؤهم متسعًا ومستدامًا» (ص 37).

على الرغم من ضرورة دمج القادة لكل مصادر السلطة الخمسة في ممارساتهم، فمن الواضح أنه في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء، يعتمد القادة بصورة أساسية على السلطة المهنية والسلطة الأخلاقية كأساس لممارساتهم القيادية.

عندما يعتمد القادة على السلطة المهنية والأخلاقية، فإنهم يجيبون عن أسئلة «تحديد الماهية ومعرفة الأسباب» التي يتم طرحها عادةً في مبادرات تطوير المدارس التقليدية بشكلٍ مختلف. حيث يجيب القادة الفعالون عن سؤال تحديد ماهية التغيير والمبادرات الجديدة من خلال الانتقال إلى بيانات توضيح مهمة ورؤية المنطقة التعليمية والمدرسة التي تعبر عن «المبادئ المثالية المشتركة التي تعرف» المسؤوليات المجتمعية والمسؤوليات المهنية لأعضاء المجتمع (سيرجيوفاني، عام 1992، ص 35). ويجيب هؤلاء القادة عن أسئلة «تحديد الأسباب» من خلال الإشارة إلى الالتزامات الجماعية التي قطعها أفراد المجتمع تجاه بعضهم البعض دعمًا لرؤية المدرسة ومهمتها وقيمها وأهدافها.

إذ يعتمد قادة مجتمعات التعلم المهني الفعالون بصورةٍ أساسية على السلطة الأخلاقية للإجابة عن أسئلة «تحديد الأسباب» و«تحديد الماهية» «لأن (العمل) هو الإجراء الصحيح الذي يجب القيام به» (سيرجيوفاني، عام 1992، ص 37).

من خلال الاعتماد على السلطة المهنية والأخلاقية، يتجاوز القادة نطاق ضرورة إنشاء أنظمة محاسبية ومناصب وألقاب قيادية رسمية عظيمة، مما يؤدي إلى التخلص من صراعات السلطة. عندما يشير مدير أو عضو في طاقم العمل إلى حقيقة، «أنا لا أستطيع تفعيل التغيير في فريقي. فأنا زميل لهم ولست رئيسهم»، كان قام القادة الفعالون الذين التقيناهم يعطون إجابات مماثلة. كما أنهم عملوا دون كلل لمساعدة الجميع في مناطقهم التعليمية ومدارسهم في فهم أن القيادة في مجتمعات التعلم المهني غير معنية باللقب أو المنصب أو السلطة أو مجرد تنفيذ المهام عن طريق إجبار الأفراد على العمل. قد يرد أحد القادة قائلاً:

> يجب ألا تشغلك حقيقة أنك لا تتمتع بسلطة قيادية عندما تعمل مع فريق العمل. حيث يمكنك مساعدة فرق العمل في فهم كيفية تناسق العمل الفردي والجماعي المتعلق بالتحول إلى مجتمع تعلم مهني مع الحقائق التي نعرفها عن أفضل الممارسات في مهنتنا والأبحاث التي توضح زيادة إيجابية في تعلم الطلاب والإنجاز.

مع ذلك، قد يرد قائد آخر مشيرًا إلى أنه:

> مع انخراطنا في المناقشات التعاونية المتعلقة بالعمل الكلي، من المهم أن نضع في الاعتبار أن القرارات التي نتخذها لن تعتمد على «الشخص الموجود في موقع السلطة» لكنها ستعتمد على «تحقيق المصلحة القصوى للطلاب».

في الوقت الذي سمع فيه القادة الذين شاركوا في البحث، في مرحلة ما، آراء مختلفة تدور حول الفكرة الرئيسية أن بعض الأفراد في مناطقهم التعليمية ومدارسهم وفرقهم كانوا

يشعرون بالعجز، فإنهم تعاملوا جميعًا مع هذا الأمر من خلال إعادة توجيه انتباه زملائهم بعيدًا عن المناصب والألقاب القيادية، ليتجه انتباههم نحو السلطة المهنية والأخلاقية التي يجب أن توجه عملنا في تطوير المدارس لتصبح مجتمعات تعلم مهني. بناءً على مقابلة المئات من القادة، الفعالين وغير الفعالين فقد وصلنا إلى نتيجة مفادها أن تكوين تغيير هيكلي وثقافي واستدامته يحدث فقط عندما يختار القادة عن وعي الاعتماد على السلطة الأخلاقية والمهنية كأساس للعمل مع زملائهم.

يعد تيسير تحمل المسؤولية المشتركة مقومًا أساسيًا من مقومات القيادة المتأملة الواعية المطلوبة لبناء مناطق تعليمية ومدارس وفرق باعتبارها مجتمعات تعلم مهني. وقد ذكرنا أحد المسؤولين الذين حاورناهم بأهمية تيسير تحمل المسؤولية المشتركة في القصة التالية:

> منذ سنتين مضتا، ساهمنا في لجنة للمفاوضات التعليمية ومفاوضات المدرسين. في إحدى الجلسات المبكرة، بدأت حدة النقاش تزيد قليلاً مع زيادة وطأة المفاوضات، وذكر أحد المدرسين المشاركين في مائدة المفاوضات أن الأفراد لا يعرفون كيفية اتخاذ قائد بعينه في مدارسنا للقرارات بصفة عامة، ولهذا القرار بصفة خاصة (قرار لم يكن يروق لهذا المدرس). وقبل أن أنطق بكلمة واحدة، قال مدرس آخر في فريق المفاوضات الخاص بالمدرسين، «حسنًا، هذا ليس حقيقيًا. فجميع المدرسين يعرفون ماذا حدث وسبب حدوثه.» وأضاف، «في الواقع، لقد كنت جزءًا من هذا العمل الصيفي وعملنا جميعًا للتأكد من اطلاع جميع المدرسين على الحقائق والمعلومات، بحيث يدرك الجميع الخطوات التي نخطط لها والسبب وراء ذلك. لهذا سيكون من الظلم أن نجلس هنا الآن وندعي أننا لم نشارك في العملية.»
>
> في الحقيقة، لم يكن باستطاعتي توضيح هذا الأمر بصورةٍ أفضل من ذلك.

مع الوضع في الاعتبار حقيقة أن قدرًا كبيرًا من أسلوب عمل الولايات المتحدة المطبق في المدارس العامة كان مصممًا عن عمد ليعكس أسلوب العمل المطبق في أوائل القرن العشرين على المصانع وخطوط التجميع، فهذا يوضح لنا تمامًا حقيقة فهم بعض قادة المدارس لإنشاء بنية وثقافة مدرسية تعتمد على المحاسبية كأولى مسؤولياتها. في الواقع، لقد شهدنا العديد من قادة المدارس الذين يفخرون كثيرًا بدقة العمل في مدارسهم التي تضاهي دقة عمل خط التجميع. من جانب آخر، فقد تعلمنا من منطلق خبرتنا وأبحاثنا أن القادة الأكثر فعالية في مجتمعات التعلم المهني هم الذين يتولون المهمة الأكثر صعوبة وفائدة الخاصة بتيسير ثقافة المسؤولية المشتركة. من خلال ذلك، فإنهم يتيحون مستويات عالية من الالتزام الشخصي والكلي التي تخدم كمنصة انطلاق لمستويات جديدة من تعلم الطلاب والإنجاز.

الفصل الخامس

إحداث ترابط ووضوح

تعنـي القيادة التوجـه إلى مكانٍ ما. فإذا لم تكن أنـت ومن معك على دارية بالمكان الذي تتوجهون إليه، فستصبح قيادتك بلا جدوى.

كين بلانشارد (Ken Blanchard)

عندما طورنا افتراضاتنا الأولية لهذا المشروع، توقعنا أن تقع ممارسة القيادة الخاصة بإحداث ترابط ووضوح على رأس قائمة أولويات العمل للقادة في مجتمعات التعلم المهني. واكتشفنا في النهاية أن الممارسـات الثلاثة الأساسـية الموضحة من قبل تقع في بداية مسيرة التحول إلى مجتمع مهني، وأن إحداث ترابط ووضوح يعد الممارسـة التأسيسـية التي تؤكد جميع السـمات الأخرى لمهمـة القيـادة. بمعنى آخر، يجب أن يشرك القادة الفعالون الفرق في إدراك السـبب الضروري وراء التحول إلى مجتمع تعلم مهني قبل وخلال وبعد المشاركة في العمل. علاوةً على ذلك، فقد شـارك القادة الذين حاورناهم إدراكهم المكتشـف حديثًا والذي مفاده أنه لا يمكنهم إحداث ترابـط ووضوح من خلال مجرد تعريف السـبب الـضروري وراء التحول ومشـاركته، لكنهم يجب أن يشركوا طاقم العمل في المناقشات حتى يتمكن طاقم العمل من اكتشاف وتعريف هذا السـبب بنفسـه. أدت هذه الإستراتيجية إلى اكتشاف معنى قوي وراء هذا العمل ولم يعد القادة يشـعرون وكأنهم يذكرون المبدأ نفسـه مرارًا وتكرارًا. فعندما ييسر القادة إجراء مناقشات تتيح

لزملائهم إحداث ترابط ووضوح، فإنهم يطورون بهذا فهماً مشتركًا لعمل المؤسسة ويصوغون مبدأً منطقيًا واضحًا للتطوير والتغيير ويركزون جهودهم الجماعية على تحقيق هدفٍ معين، ويعبئون حماسهم ويطلقون طاقتهم لتحقيق هدفٍ مشترك.

علاوةً على هذا، فقد اكتشفنا أنه في بعض الحالات يشترك القادة في ممارسات القيادة الأساسية دون إحداث ترابط ووضوح. بينما قد يعمل مفهوم «الإجبار» وعدم «التقليد» لتحقيق مستويات متزايدة من إنجاز الطلاب، فمن الغالب أكثر أن تكون جهود التطوير غير مستدامة، وأن تتوقف المبادرات الناجحة في النهاية عقب مغادرة القادة (كوزيس وبوسنر «Kouzes & Posner»، عام 2007). فعندما لا يبذل القادة جهدًا مقصودًا لإحداث ترابط ووضوح، فإنهم يقللون في النهاية أية فرصة لاستدامة جهود التطوير والتغيير التي يبذلونها على المدى الطويل.

يقر الخبراء التربيون وواضعو النظريات التنظيمية على حدٍ سواء أن التغييرات في المعتقدات والتوجهات تنتج غالبًا عن إحداث تغييرات في الممارسات التي تؤدي إلى تحقيق نتائج أفضل. وقد وجدنا أن هذا التسلسل من التغيير - الإجراءات، النتائج، ثم المعتقدات - ينطبق على عملنا مع المدارس والمعلمين في أمريكا الشمالية. على الرغم من هذا، ففي ظل غياب الترابط والوضوح التنظيميين، نادرًا ما يكون للمعتقدات الخاصة بفئة قليلة من الأفراد - حتى عند تقديمها بيقين وسلطة قويتين - قوة الاستمرار الضرورية لدفع العمل قدمًا في حالة مغادرة القائد. يجب أن تعمل ممارسة القيادة الخاصة بإحداث ترابط ووضوح كأساس لكل ما يقوم به القائد التعليمي خلال عمله، وهي مقوم أساسي لإحداث جهود مستدامة وتفعيل ثقافة مدرسية في الجهود الخاصة ببناء مناطق تعليمية ومدارس وفرق عمل تعمل كمجتمعات تعلم مهني.

التركيز على عنصر واحد

لقد أصبح من الشائع في مجال التعليم الاستشهاد بكتاب «من جيد إلى عظيم» لمؤلفه جيم كولينز (Jim Collins – عام 2001) واستخدامه كمصدر لعملنا الفردي والجماعي.

مـع الوضع في الاعتبـار مكانة كولينز وأنه يعد أحد مؤلفي الكتـب الإدارية والقيادية الأفضل مبيعًـا دائـمًا، فقد لا تعد هذه العادة أمرًا سـيئًا. في الواقع، من الممكن الاسـتعانة بجميع النتائج البحثيـة تقريبًا حول المؤسسـات الفعالة باعتبارهـا عنصر توجيه بالغ الأثر لنـا كمعلمين. بينما يعـد كتـاب «مـن جيـد إلى عظيم» مـوردًا رائعًا للعديـد من المعلمـين ليتأملوا مـن خلاله تأثير ممارسـاتهم، فنحـن نعتقد أن كتـاب كولينز التالي له قدر مسـاوٍ، إن لم يكن أكـبر، من الأهميـة لقادة مجتمعـــات التعلم المهني.

في كتابـه «كيف تسـقط المؤسسـات الكبيرة»، عـام 2009، تحمل كولينـز وفريقه البحثي المهمـة الصعبـة الخاصة بمحاولة تحديد أسـباب معاناة بعض من الـشركات الأصلية، التي تم تناولهـا في كتابه «من جيدٍ إلى عظيم»، من خسـائر هائلة (والإفـلاس في بعض الحالات) عقب الانهيار الهائل في الاقتصاد خلال القرن الحادي والعشرين. في كتابه الأول، أشـار كولينز (عام 2001) إلى أن بعـض المؤسسـات الكبرى «تبسـط العالم المعقد وتحوله إلى فكـرة تنظيم واحدة أو مبدأ أسـاسي أو مفهوم واحد يوحد جميع المهـام ويوجهها» (ص 91). في كتابه الصادر عام 2009، اكتشف كولينز وفريقه أن المرحلة الأولى والأولية لحدوث الانهيار في المؤسسات التي كانـت عظيمة في يوم من الأيام انعكسـت في أربعـة أخطاء هائلة قام بها المـدراء والقادة. وهي تعد دروسًا هائلة للقادة التعليميين في إطار جهودهم لإنشاء مجتمعات تعلم مهني واستدامتها:

1 - **اسـتحقاق النجـاح، الغرور** – حيث ترى المؤسسـة أن النجاح الـذي حظيت به يعد «اسـتحقاقًا» لهـا وليس نتيجـة للعمل الجاد والالتـزام في العمل. فيبـدأ الأفراد داخل المؤسسـة في تصديق أن نجاحهـم سيستمر في المستقبل بغض النظر عن أي عاملٍ آخر، ويتعاملوا مع إنجازهم الحالي على أنه أمر مسلم به.

2 - **إهمـال مبدأ العمل الرئيسي** – في جميع المؤسسـات التي شـهدت انخفاضًا ملحوظًا في الأداء، نلحظ حدوث تشـتت في انتباه القادة نتيجـة «التهديدات والفرص الخارجية» (ص 43)، وإهمال التركيز على المبدأ الرئيسي لتوجيه العمل.

3 - **تحديد الماهية يحل محل تحديد الأسباب** – يتغاضى القادة عن أهمية طرح أسئلة خاصة بتحديد الأسباب والحاجة إلى إحداث ترابط ووضوح فيما يتعلق بعملهم الجماعي. لذا، يتوقف الأفراد عن إدراك سبب أهمية ما يقومون به.

4 - **حدوث انخفاض في توجه التعلم** – يفقد القادة التركيز القوي على التعلم والتطوير في المؤسسة واللذين كانا السبب في حدوث النجاح الأولي. وتتوقف الثقافات المؤسسية عن التركيز على جوانب التعاون والاستعلام الجماعي المهمة.

بينما كان يوجد تنوع في القرارات والإجراءات المحددة التي أدت إلى «السقوط من المكانة المرتفعة» للمؤسسات التي تم تناولها في الكتاب «من جيد إلى عظيم»، فقد اكتشف كولينز وفريقه أن الأخطاء الأولية التي ارتكبها القادة والمديرون قد ساهمت جميعًا في حدوث حركة وارتداد تدريجيين عن الغرض الأصلي والمبدأ الموجه للمؤسسة. وعلى الرغم من أن المدارس وقادتها يختلفون بوضوح عن الشركات وقادتها، فإن الدروس المستفادة من هذه الشركات التي تعثرت بعد تحولها من شركات جيدة إلى شركات عظيمة تعد عناصر تنبيه مهمة.

بصورة يومية ، يجد قادة المناطق التعليمية أنفسهم يعملون من خلال قرارات مختلفة تتراوح بين تخفيفات ضريبية وجوانب مالية إلى قرارات على مستوى طاقم العمل والخطط الإستراتيجية. على حدٍ سواء، يعد العمل كقائد على مستوى المدرسة مهمة صعبة، حيث يواجه المسؤولون ومساعدوهم مشكلات مع جوانب مختلفة مثل أتوبيسات المدرسة ومشكلات الموظفين وضبط المناهج والإشراف التوجيهي ونظام الطلاب – قبل فترة الغداء. كما يواجه قادة المدرسين صعوبات قد تكون أكثر إزعاجًا أثناء عملهم مع الزملاء من أجل إجراء تعديلات في المناهج وتطوير خطط دروس مشتركة وخريطة المنهج وإنشاء أنظمة تقييم متوازنة– جنبًا إلى جنب مع تنفيذ أهداف المنطقة التعليمية ومشروعاتها ومبادراتها. وهل يوجد أي مهمة تماثل في صعوبتها تلك المهام التي يواجهها المدرسون يوميًا في فصولهم المدرسية أثناء محاولتهم قيادة مجموعات كبيرة من الطلاب من خلال مسار تعليمي يلبي احتياجات الطلاب وأهداف وأغراض المناهج التعليمية وإرشادات الجداول الزمنية للمنطقة التعليمية والمعايير

المحليـة والقوميـة؟ لقـد أدرك القادة الفعالون الذيـن التقيناهم في بحثنا هـذه النقطة بوضوح. لذا، فهم لم يتنازلوا عن معتقدهم أن مسـؤوليتهم الأساسـية كقادة هي إحداث ترابط ووضوح في مناطقهـم التعليمية ومدارسـهم وفرقهم تجاه العامل الأكثر أهميـة والغرض الرئيسي والمبدأ التوجيهي لعملهم الفردي والجماعي ألا وهو: تيسير مستويات عالية من التعلم للجميع.

المبادئ المهمة أولاً

في إطار إحداث ترابط ووضوح وسـط جميع التحديات التي يواجهها المعلمون على جميع المستويات، توجد بعض الأقوال المأثـورة التي تصلح لقادة المدارس أفضل من مبدأ «تبسـيط الأمـور». فالعديـد مـن المـدارس تعاني مـن وجـود «مشروعات غـير مترابطة» (فـولان، عام 2001، ص 109). ووفقًا لما يشير إليه فولان:

> في المدارس، على سبيل المثال، لا تكمن المشكلة في غياب الآلات الحديثة لكن في وجود عدد هائل من المشروعات العرضية التدريجية غير المتصلة المنمقة سطحيًا. ومن الشـائع الآن إيجاد مناطق تعليمية مدرسـية تطبق فيها أسـاليب مختلفة تمامًا للإصلاح التعليمي في وقتٍ واحدٍ (عام 2001، ص 109).

من الشـائع لقادة المدارس والمدارس أن يحاولوا تطبيق أساليب تفوق قدراتهم. فالمعلمون يعلمـون جيدًا التأثيرات الضـارة لجهود الإصلاح التي تحدد أولوية لكـم مبادرات التطوير في مقابل جودتها. في كتاب «البحث عن تركيز القيادة – Finding Your Leadership Focus»، عام 2011، يحذر دوجلاس ريفيز (Douglas Reeves) من مخاطر التعب من تطبيق المبادرات التي تعد «مشكلة خطيرة ومتزايدة»:

> أعني بمشـكلة التعب من تطبيق المبادرات ميل القادة التعليميين وصناع السياسة إلى تفويض عملية تنفيذ السياسات والإجراءات والممارسات التي يجب تنفيذها بواسطة المدرسـين ومديـري المدارس، دون تقديـر كافٍ للوقت والمـوارد والطاقة الانفعالية الضرورية لبدء المبادرات واسـتدامتها. حتى أقوى الجسـور لهـا حدود حمل منطقية،

حيث يمكنها تحمل أطنان من الوزن حتى حد معين مع مرور الشاحنات والقطارات والسيارات على الجسور دون حدوث حوادث. بمجرد تجاوز حد الحمل، قد يؤدي إلى عواقب مأساوية (ص 1).

لقد اكتشفنا أن القادة الأكثر فعالية يبذلون جهودًا مشتركة للحفاظ على بساطة العمل بحيث يستوعب المديرون ومجموعة المدرسين وطاقم العمل مصداقية وواقعية وإمكانية تحقيق مبادرات التغيير والتطوير التي يقترحونها في إطار عملهم اليومي. فنادرًا ما يكون للبرامج الجديدة قوة بقاء إذا تم التعامل معها على أنها مجرد نتيجة فرعية لحضور أحد الأشخاص لمؤتمر أو ندوة علمية. فغالبًا ما يتم تجاهل مثل هذه البرامج بعد فترة قصيرة من اقتراحها لعدم وجود فعالية كلية، أو من الممكن أن تستمر في بعض الأوقات دون إنجاز أي عمل مفيد لدفع المبادرة قدمًا. من المحتمل أكثر أن يقوم القادة بتيسير الفعالية الكلية والمسؤولية المشتركة عندما يعملون بغرض إحداث ترابط ووضوح. إذ يتمكن القادة الفعالون في مجتمعات التعلم المهني من العمل عندما يبسطون الرسائل العديدة والمعقدة أحيانًا التي يسمعها المدرسون ليحولوها إلى «فكرة منظمة واحدة» أو مبدأ توجيهي (كولينز، عام 2001، ص 91).

يبذل القادة الفعالون جهودًا مركزة للابتعاد عن الأسلوب المتنوع الانتقائي لإدارة المناطق التعليمية والمدارس الذي تستطيع من خلاله المدارس والمدرسون الانتقاء والاختيار من بين مجموعة متنوعة من مبادرات التطوير من أجل اختيار خطة تطوير أكثر بساطة ومستهدفة. على سبيل المثال، استجابة للإرهاق الناتج عن المبادرة المطبقة في منطقته التعليمية، أشار أحد المسؤولين الذين حاورناهم إلى هذا الأمر قائلاً:

> لقد بذلنا جهدًا واعيًا ومقصودًا للعمل مع فريق القيادة على مستوى التعليمية من أجل تقليل عدد المبادرات من أكثر من عشرين مبادرة إلى مبادرتين فقط. عقب عملية تعاونية تضمنت المديرين على مستوى المنطقة التعليمية ومديري المدارس والمدرسين، وضعنا إستراتيجية جديدة تم إعدادها لتركيز عمل المنطقة التعليمية بأكملها على مبادرتي تطوير محددتين هما: ضبط المناهج وتطوير تقييمات مرحلية عامة.

ساعد هذا الأسلوب المبسط جميع الأفراد في المدرسة في تكوين صورة واضحةً للغاية حول العمل المطلوب من كلٍ منهم، والأكثر أهمية من هذا، أنه ساعد في تكوين رؤية وفهم واضحين للغاية لسبب ضرورة إنجاز هذا العمل في المقام الأول.

في إطار الجهود لإعداد رسالة واحدة وموحدة، يقوم القادة الفعالون بالمهام التالية:

- الإجابة عن أسئلة تحديد السبب قبل أسئلة تحديد الكيفية.
- توصيل المبادرات والأولويات بوضوح.
- وضع إطار للمناقشات الجماعية لضمان الوصول إلى فهم مشترك.
- العمل كمقياس ثقافي.

الإجابة عن أسئلة تحديد السبب قبل أسئلة تحديد الكيفية

لقد كان من المثير معرفة مستوى التعلم والتأمل الرائعين اللذين شاركهما القادة الفعالون فيما يتعلق بصعوبات القيادة وحالات الفشل التي مروا بها في إطار قيادة مبادرات التغيير وتطوير المدارس. على الرغم من أننا توقعنا وجود مستوى أدنى محدد من التأمل الذاتي، فإن عمق التحليل الشخصي والعزم الصريح الذي أبداه القادة الفعالون في التعلم من الأخطاء وتحسين ممارساتهم القيادية أذهلنا كثيرًا.

فمن بين الأخطاء الشائعة التي وقع فيها القادة، الذين شاركوا في بحثنا في المراحل المبكرة من ممارساتهم القيادية، كان الفشل في تكوين معرفة مشتركة بين مجموعة المدرسين وطاقم العمل فيما يتعلق بخطط ومبادرات تطوير المدرسة. في إطار عملنا مع المدارس، أتيحت لنا فرصة أن نشهد، وفي العديد من الحالات، طلب منا أن نساعد في علاج- مبادرات التطوير التي انحرفت عن مسارها نتيجة الفشل في تكوين معرفة وفهم مشتركين. تأمل المثال التالي.

بالتزامن مع العودة إلى المدرسة في الأول من أغسطس وبعد حضور دورة حول «التطبيق العملي لمجتمعات التعلم المهني» لمدة ثلاثة أيام في المعهد الصيفي، خصص مدير المدرسة

وفريق تطوير المدرسة المكون من أربعة قادة مدرسين، ومستشار المدرسة وعميد الطلاب ثلاثة أيام للتخطيط للعام الدراسي التالي. مع إتاحة الفرصة لسماع العروض التقديمية المستنيرة والمعلومات الرئيسية والجلسات الافتتاحية العملية، شعر فريق تطوير المدرسة بارتفاع الروح المعنوية لديه وكان مستعدًا لبدء العمل. بعد حضور العديد من الجلسات التي حدد من خلالها الضيوف والمقدمون مزايا وأهمية التقييمات المرحلية العامة، قرر الفريق أنه سيطور نظام تقييم مرحلي عامًا للعام الدراسي التالي سيكون جميع المدرسين مسؤولين من خلاله عن العمل مع فريق إعداد المناهج لتطوير تقييمات عامة وتطبيقها كل ثلاثة أسابيع.

لسوء الحظ، لم تكن هذه القصة حقيقية لكنها كانت شائعة للغاية. فإن آخر كلمات يرغب المدرسون في سماعها من مديرهم في اليوم الأول من المدرسة هي، «أهلاً بالجميع، مرحبًا بعودتكم إلى المدرسة، لقد حضرت مؤتمرًا هذا الصيف، ولدى بعض الأفكار الجديدة الرائعة!».

يلاحظ معظم المدرسين على الفور قرب حدوث تغيير وأن هذا التغيير سيكون مريعًا. فظاهرة «ارتفاع الروح المعنوية نتيجة حضور مؤتمر» حقيقية للغاية ومن الممكن أن تسبب أضرارًا بالغة للثقافة المدرسية. حيث يقضي العديد من القادة الوقت في المؤتمرات والمعاهد مع فرق العمل القيادية خلال أشهر الصيف، ليكتسبوا مزيدًا من التعلم والحماس للعام الدراسي التالي ويستلهموا أفكارًا جديدة لتحسين مدارسهم، ثم يصيبهم الإحباط نتيجة عدم وجود هذا القدر من الحماس لدى زملائهم عند عودتهم للدراسة.

قرر المدير وفريقه التركيز على العمل الصحيح، لكنهم ارتكبوا عددًا من الأخطاء، من أولها وأبرزها الإخفاق في تكوين معرفة وفهم مشتركين فيما يتعلق بأهمية التقييمات المرحلية العامة. في كتاب «ابدأ بلماذا»، عام 2009، يقترح سيمون ساينيك (Simon Sinek) إلى أنه:

> عندما يكون السبب واضحًا، فإن الأفراد الذين يشتركون في هذا المعتقد سينجذبون إليه وقد يرغبون في المشاركة في تحقيقه. في حالة تعظيم هذا المعتقد، فقد تكون له قوة جذب المزيد من المؤيدين له الذين سيعلنون عن «رغبتهم في المساعدة». مع وجود مجموعة من المؤيدين الذين يحتشدون جميعًا حول غرض

> أو هدف أو معتقد مشترك، قد تحدث أمور مذهلة. لكن الأمر يتطلب أكثر من مجرد الإلهام لكي تصنع شيئًا عظيمًا. فالإلهام يبدأ العملية فقط، لكنك في حاجة إلى دافع أكبر لتوجيه مسيرة العمل (ص 136-137).

على الرغم من إعجاب المدير وفريقه بدورة التعلم الصيفية وإيحائها لهم بالعديد من الأفكار مما جعلهم يشعرون بأنهم يطلبون من المدرسين تنفيذ العمل الصحيح، فإنهم لم يحدثوا ترابطًا ووضوحًا من خلال إعداد غرض عام والتزام مشترك - فهم لم يحددوا السبب قبل تحديد الكيفية.

تعليقًا على جهد غير موفق لإحداث ترابط ووضوح، أشار أحد القادة المشاركين في بحثنا قائلاً:

> أعتقد أن واحدًا من أكبر الأخطاء التي وقعنا فيها عندما بدأنا العمل هو أننا لم نستغرق مطلقًا وقتًا كافيًا لتحديد الرؤية والقيم والأهداف الخاصة بمبادرتنا. تسبب هذا الأمر في البداية في حدوث عدم توافق ملحوظ في الأولويات ومستوى الموافقة الزائفة على المبادئ والأفكار الأساسية.

غالبًا ما يشارك قادة المدارس في مبادرات التغيير والتطوير التي قد تكون مناسبةً وصحيحة تمامًا، لكنهم قبل ذلك، يفشلون في تكوين قاعدة منطقية واضحة للتغيير يمكن لجميع الأفراد داخل المؤسسة استيعابها ومشاركتها. وبالتعلم من الأخطاء المبكرة، قضى القادة الذين شاركوا في بحثنا وقتًا كافيًا مع طاقم عملهم لتطوير فهم مشترك للسبب الحتمي وراء تطبيق المبادرات الجديدة وكيفية تطبيقها من أجل إحداث تطوير مستمر وصولاً إلى مرحلة مجتمع التعلم المهني.

حدد القادة الفعالون المشاركون في بحثنا الإستراتيجيات التالية لتحديد السبب قبل تحديد الكيفية: استخدام البيانات لتحديد قاعدة منطقية واضحة للبرامج والمبادرات، وربط البرامج والمبادرات برؤية المنطقة التعليمية والمدرسة وقيمها، والتأكد من دعم البرامج والمبادرات للتركيز على مفهوم التعلم.

استخدام البيانات لتكوين قاعدة منطقية واضحة للبرامج والمبادرات

قليلاً ما تؤدي المناقشات التي يتم إجراؤها بشأن مهنة التدريس إلى تكوين العديد من الآراء الساخنة مثل النقاش حول الاستخدام المناسب للبيانات في المدارس. فمن جهة، يقترح المدافعون عن استخدام البيانات إلى حتمية وجود شفافية كاملة ومفهوم شامل لتعقب البيانات وفرزها ومشاركتها من أجل دفع برامج تطوير المدرسة إلى الأمام. ومن ناحيةٍ أخرى، يشير المعارضون لاستخدام البيانات، مثل المعلمين، إلى أن غرضنا الأساسي هو المساعدة في تطوير إمكانيات بشرية كاملة وتطوير جميع الأطفال، وسيؤدي استخدم البيانات إلى تشتيت انتباهنا عن العمل الأكثر أهمية ألا وهو تطوير الطفل بالكامل. وبغض النظر عن رأينا الشخصي، فمما لا شك فيه أنه في حقبة المحاسبية التي كانت سائدة في القرن الحادي والعشرين، أصبح استخدام البيانات ممارسة معيارية بين الأفراد المهتمين بتعقب أداء المدارس والمناطق التعليمية وفرزه. في الواقع، لقد أصبحت «مناقشة البيانات»، و«المؤتمرات المعنية بالبيانات» و«ورش عمل البيانات» شائعة للغاية لدرجة أن زميلنا ريك دوفور غالبًا ما كان يداعبنا قائلاً: إنه يبدو أن العديد من المعلمين «أصبحوا يعشقون بيانات المقارنة والبيانات الطولية بدرجة لا يصدقها عقل». لقد اكتشفنا أن القادة الفعالين في مجتمعات التعلم المهني لا يقبلون استخدام البيانات كمصدر وحيد للسلطة، لكنهم يستخدمونها بدلاً من ذلك بأسلوب حريص ومتأنٍ ومفيد.

يتمثل التحدي الذي يواجهه المعلمون، مع الوضع في الاعتبار الكم الهائل من البيانات الذي يتدفق على المناطق التعليمية والمدارس وفرق العمل، في كيفية استخدام البيانات بصورةٍ مناسبة. لقد وصف جميع القادة الذين شاركوا في بحثنا إحداث تركيز متعمد على المناقشات والحوارات الخاصة بكيفية استخدام البيانات بصورة مناسبة. لقد تمثل الاستخدام الأكثر شيوعًا للبيانات بين القادة الذين شاركوا في الدراسة في بناء قاعدة منطقية واضحة للتغييرات والمبادرات المقترحة. تأمل المثال التالي المستمد من قائد على مستوى المنطقة التعليمية:

> لقد كنا إحدى أولى المناطق التعليمية في ولايتنا التي خضعت لحالة تطوير في عام 1998 – لقد كانت هذه الحالة بمثابة صحوة لنا. من بعض الجوانب،

كان هذا التطوير أفضل الأحداث التي وقعت لنا. فقد تعاملنا مع الأمر بجدية. ولم نتذمر من أي شيء كان يقال لنا. وكان ما طلبناه هو معرفة كيفية تحقيق التطوير ومعرفة أوجه القصور لدينا وعيوبنا. وتعلمنا سريعًا أننا كنا نقوم بعملٍ عظيم لبعض الأطفال، لكننا في حاجة للقيام بعمل عظيم لجميع الأطفال.

نتيجة لهذا، فقد بدأنا ممارسة منذ سنوات عديدة أطلقنا عليها قمة المديرين. في كل عام، كنا ننشر خطتنا الإستراتيجية بحيث يمكن للجميع معرفة الأمور المتوقعة فيما يتعلق بنمو الطلاب وإستراتيجيات التدخل وما إلى ذلك. في بداية كل عام دراسي، كنا نجتمع مع جميع مديرينا بمعدل ثلاثة مديرين في كل مرة وكانوا يقومون بعروض تقديمية لمدة خمس وأربعين دقيقة حول بيانات إنجاز طلابهم على مدار الست سنوات الأخيرة. من خلال هذا، يشارك المديرون بياناتهم ويصفون ممارسات مجتمعات التعلم المهني لديهم وكيفية بناء إمكانيات القادة التوجيهيين في المدارس استجابة لاحتياجات الطلاب. وكنا نركز بعمق على بناء إمكانيات القادة التوجيهيين على جميع المستويات. خلال عروضهم التقديمية، طلب من المديرين تحديد اتجاهات وأنماط بياناتهم وكيفية تطوير توصيات لإستراتيجيات التطوير. ثم كان المديرون يعودون ويشاركون مع طاقم عملهم جميع العناصر التي تمت مناقشتها في القمة. ويبدؤون العمل مع طاقم العمل لإعداد خطط تنفيذية للعمل التعاوني استجابة لبيانات إنجاز الطلاب.

لقد أدرك الجميع أنه توجد جوانب يجب تطويرها. وتمكنا من تغيير الثقافة هنا وأصبح مدرسونا يدركون الآن أن كل ما نقوم به يعتمد على بيانات مفيدة وتعلم طلاب ذي معنى. نتيجة لهذا، أصبح يوجد لدى كل فرد فهم واضح تمامًا للخطوات التي نحاول القيام بها للطلاب. (مقابلة شخصيـــــة مع مسؤول، ربيع 2010)

تعد متلازمة (بيانات غنية، معلومات فقيرة) حالة واقعية تؤثر غالبًا على المدارس وقادتها. من جانب آخر، لا يكمن العلاج في الانسحاب التام من البيانات أو حتى تقليل البيانات بشكلٍ حاد.

بـدلاً من ذلـك، فقد اكتشـفنا أن القادة الفعالـين في مجتمعات التعلم المهنـي يتخذون خيارات أفضل فيما يتعلق بكيفية اسـتخدام البيانات التـي يمتلكونها. ففي مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء، يسـتخدم القادة البيانات للمسـاعدة في إنشـاء قاعدة منطقية رائعة للبرامج والمبادرات الجديـدة. في ظـل غيـاب بيانات مفيـدة، تصبح البرامج والمبـادرات الجديدة مجـرد تفكير لدى القـادة، لكـن مع تركيـز البيانات على إحـداث ترابط ووضـوح، فإنها تسـاعد في تقديم قاعدة منطقية واضحة ورائعة للتغيير.

ربط البرامج والمبادرات برؤية وقيم المنطقة التعليمية والمدرسة

لقـد اكتشـفنا أن القادة الفعالـين في مجتمعات التعلم المهني يقضون وقتًا في تيسـير العملية التعاونيـة التي تـؤدي إلى إعداد بيانات رؤية وقيـم المنطقة التعليمية والمدرسـة. ويتمثل الخطر الـذي يصيـب العديد مـن المعلمين في المـدارس التقليديـة في أنه بمجـرد تنفيذ العـبء الثقيل الخـاص بتجميـع الأفراد للموافقة عـلى اتفاقيات والوصـول إلى إجمـاع في الآراء حول بيانات الرؤيـة والقيـم، فلا يحدث تقدم كبـير في نتائج عملهـم الجماعي. بعد الاحتفـال الاولي بإكمال العمـل وفي الأشـهر القليلـة الأولى المنقضيـة في المناقشـات والاتصالات مع المنطقـة التعليمية والمـدارس، لم يحدث تطبيق عملي مقصود لبيانات الرؤيـة والقيم لتصبح مبدأ توجيهيًّا وقاعدة منطقية ممكنة للتغييرات والمبادرات المقترحة.

يدرك القادة الفعالون تمامًا أن بيان الرؤية والقيم له دور مهم في جهودهم الخاصة بإحداث ترابـط ووضوح. عندما عرف بينس ونانوس (Bennis & Nanus) الرؤية على أنها «هدف يجب الالتـزام بـه» (ص 82)، فإنهـما قاما بذلك بافـتراض أن الهدف يمثل مبدأ ثابتًـا. في ظل الطابع المتغـير دومًـا للحياة اليوميـة في أنظمة المدارس، مـن الممكن أن يمثل بيان الرؤيـة والقيم هدفًا مهـمًا للقـادة يجب الالتزام به عند قيـادة التغيير. في مجتمعات التعلم المهنـي عالية الأداء، يعتمد القـادة الفعالون عـلى بيان الرؤية والقيم لتقديـم القاعدة المنطقيـة الأولى والأكثر أهمية لبرامج ومبادرات التغيير. نتيجة لذلك، عندما يربط القادة مبادرات التغيير والتطوير المقترحة بالرؤية

الكلية والقيم المشتركة، يصبح تحديد السبب وراء تطبيق المبادرات واضحًا للغاية. وصف مدير إحدى المدارس المتوسطة الكبيرة الجهود التي تبذلها مدرسته لمواصلة التركيز على الرؤية والقيم الكلية على النحو التالي:

> لدينا رؤية وقيم مشتركة طورناها بشكلٍ جماعي منذ سنوات قليلة مضت. نحن نعمل وفقًا لقاعدة «الأمل ليس إستراتيجية». فمن غير المعقول أن نأمل فقط في تحسن الأوضاع. ولقد ذكرنا أنفسنا بتحذير أينشتاين أنه «من غير المعقول القيام بالأمر نفسه مرات عديدة وتوقع حدوث نتيجة مختلفة». نحن نعرف أن نتائجنا لن تتغير، ما لم تكن لدينا شجاعة تغيير المدخلات. القاعدة الثانية هي «نحن لا نلوم أطفالنا» لا توجد عائلة في منطقتنا التعليمية لا ترسل إلينا أفضل أطفالها كل يوم، فالعائلات لا تترك أفضل أطفالها في المنزل دون تعليم. لذلك، إذا لم يكن أطفالنا على المستوى الذي نرضاه لهم والذي نريده لهم كل يوم، فمهمتنا هي تقديم هذا المستوى الأفضل لهم. القاعدة الثالثة هي «نحن لا نقوم بالتدريس، ولكننا نمارس التعلم.» يعد التدريس الجيد مهمًا لتحقيق تعلم الطلاب. وكل ما نقوم به كمنطقة تعليمية ومدارس يعتمد على رؤيتنا وقيمنا. ومع اتخاذ القرارات، يجب أن نتأكد من مواءمة أية تغييرات وتحسينات نقوم بها مع رؤيتنا وقيمنا الجماعية.

إن إحداث ترابط ووضوح ليس إجراءً يتم تنفيذه مرة واحدة أو محاولة عابرة. على العكس تمامًا، فهو جزء أساسي من الممارسة اليومية للقادة الفعالين في مجتمعات التعلم المهني عالية الكفاءة. حيث يعمل القادة الفعالون وفقًا للمبدأ الذي نعتقد منذ فترة طويلة أنه المبدأ الصحيح ألا وهو: أن الاستفادة من بيان الرؤية والقيم يعد الإستراتيجية الأكثر أهمية وحيوية للقادة التي تمكنهم من إنشاء مجتمعات تعلم مهني واستدامتها. ويؤدي ربط البرامج والمبادرات ببيان الرؤية والقيم إلى إتاحة الفرصة للقادة لممارسة «السلطة الأخلاقية» الأساسية لتيسير ثقافة المسؤولية المشتركة.

التأكد من دعم البرامج والمبادرات للتركيز على التعلم

من بين الأفكار الثلاثة الرئيسية لتوجيه مدرسة كي تصبح مجتمع تعلم مهني، يعد التركيز على التعلم أحد العوامل الأساسية لإحداث ترابط ووضوح فيما يتعلق بأهداف المنطقة التعليمية والمدرسة ومشروعاتها ومبادراتها. في المدارس التقليدية، تعد اهتمامات الكبار وأولوياتهم العوامل الرئيسية، إن لم تكن الأكثر أهمية، التي تحفز البرامج والمبادرات. في الواقع، توجد حقيقة مؤلمة سائدة في العديد من المدارس ألا وهي أنه يتم إعداد بنيتها اليومية وثقافتها وفقًا لاحتياجات الكبار واهتماماتهم أولاً.

بينما يدعي المعلمون علانية أن اتخاذ القرارات المتعلقة بتحقيق المصلحة القصوى للطلاب هو شرط أساسي في المدارس، فإن العديد من القادة يوضحون أن معظم المدارس في حقيقة الأمر تراعي الاستقلال الذاتي للكبار وراحتهم قبل التفكير فيما هو أفضل للطلاب. في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء، يميل القادة الفعالون باستمرار إلى التخلص من الوضع الحالي ووضع الطلاب في محور عملية صناعة القرار. فكر في المثال التالي المستمد من فريق قيادة مدرسة ثانوية:

> لقد عرفنا منذ سنوات قليلة أننا لدينا مشكلة في كيفية إعداد الجداول الزمنية للطلاب في فصولهم الدراسية. بصورة أساسية، يتم تطبيق العملية على النحو التالي: أحيانًا في فصل الشتاء وقبل بداية العام الدراسي التالي، قد نقوم بإعداد عملية لانتقاء الدورات الدراسية يحدد فيها الطلاب الدورات الدراسية التي يريدون الالتحاق بها. بمجرد انتهاء جميع الطلاب من اختيار دوراتهم الدراسية، يحدد رؤساء الاقسام عدد فصول كل قسم ومناهج دراسية معينة لتحديد مستويات طاقم التدريس للعام الدراسي التالي. بمجرد تحديد مستويات طاقم التدريس، يبدأ رؤساء الأقسام في العمل على الجدول الرئيسي من خلال مراجعة تفضيلات المدرسين وطلباتهم لجداولهم الزمنية. من الممكن أن يتم إعداد

الجـدول الرئيسي بناءً على طلبات المدرسـين، مثل التفضيلات الخاصة بالفترات الحرة والتسـهيلات الخاصـة بالتدريب وتكليفـات دمج المناهـج في بداية و/ أو نهايـة اليوم، والفترات التمهيدية المشـتركة مع الفرق التعاونيـة وفترات الغداء، ومـا إلى ذلـك. وبمجرد إعـداد الجدول وفقًـا لأولويات طلبـات الكبار، يمكن إدخال طلبات الدورات الدراسـية الخاصة بالطلاب في الجدول الذي تم وضعه من خلال نظام معلومات الطلاب.

كنـا نطبـق هذه العملية لسـنوات عديدة. واكتشـفنا في حقيقة الأمـر أن المدارس الثانوية الأكثر شمولاً في الولايات المتحدة وضعت جداولها الزمنية بهذه الطريقة، المتمثلة في إدخال أولويات الكبار أولاً. المشكلة أن البيانات توضح، على المستوى المحلي وفي مدرسـتنا، أنه بمجـرد إدخال طلبـات الطلاب في الجـدول الرئيسي، يتقـرر أن 50 ٪ مـن طلباتهـم تمثل عقبات صعبـة لا يمكن حلها ويتم اسـتدعاء الطلاب بواسطة مرشد المدرسة لإجراء تغييرات في الجدول. عندما بدأنا بصورة فعليـة التفكير بعمـق في هذه العملية، ذهلنا من سـخافة الوضع، حيث لم يتمكن نصف طلابنا من الالتحاق بالدورات الدراسـية التي اشتركوا فيها بسبب القيود الموضوعة على الجدول الدراسي نتيجة أولويات الكبار. وأدركنا أن هذا النموذج كان غير مستدام وبالقطع لا يحقق أفضل مصلحة الطلاب.

في العام التالي، سمحنا للطلاب بتقديم طلباتهم، ثم استخدمنا بيانات اختيار الدورة الدراسية لإعداد الجدول الرئيسي. بمجرد وضع الجدول، كلفنا المدرسين بالدورات الدراسـية التي يجب تدريسـها وبالفترات الزمنية المعدة مـن خلال الجدول من أجل تحسـين إمكانية مشـاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب من خلال تحقيق أكبر عدد من طلباتهـم. عندما طبقنا الجدول الرئيسي بعد تكليف المدرسـين بالدورات الدراسـية وفتراتها المتاحة، انخفضت نسـبة العقبات الصعبة من 50٪ إلى 8٪. من نسـبة 8٪،

تمكنا من إعداد جدول لخمسة بالمائة من هؤلاء الطلاب في الدورات الدراسية التي طلبوها. وتبقى لدينا ثلاثة بالمائة فقط من الطلاب الذين احتاجوا لتحديد دورات دراسية بديلة. بقدر ما كان هذا الأمر يمثل تغييرًا في أسلوبنا المتبع لوضع الجدول الرئيسي، فقد اتضح في نهاية اليوم أن إعداد الجدول الرئيسي بناءً على طلبات الطلاب يحقق بالقطع المصلحة القصوى للطلاب.

دائمًا ما يبذل القادة الفعالون في مجتمعات التعلم المهني جهودًا لتحديد أولويات البرامج والمبادرات بحيث يمثل التعلم وتحقيق المصلحة القصوى للطلاب المبادئ الموجهة لعملهم اليومي. في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء، أدرك القادة أن تحديد السبب وراء إجراء التغيير يمثل عاملاً مهمًا قبل وخلال جهود التغيير من أجل وضع هدف مشترك يضمن تحقيق مستويات عالية من التعلم لجميع الطلاب.

تحديد الأولويات بوضوح

من بين نتائج بحثنا الأكثر أهمية، كانت توجد نتيجة تمثل أكبر تحديًا لقادتنا ألا وهي تعريف ممارسات قيادتهم. فبعض الأمور تصبح عادة تلقائية للقادة الفعالين، ولا يعد التحديد الواضح لهدف مشترك استثناءً من هذه القاعدة.

تمتلئ الحياة اليومية لقادة المدارس، سواءً كانوا يعملون في مكتب المنطقة التعليمية أو مكتب المدير أو في الفصل الدراسي بالاضطرابات والتوتر. بالطبع، يقوم قادة المدارس بأكثر من دور واحد ويتحملون مسؤوليات عديدة، ويعتمد إحداث ترابط ووضوح على تحديد أولويات التغيير والتطوير بوضوح. ويجب ألا يغيب عن ذهن أي قائد مدرسي أن التحديد الواضح والصياغة البسيطة والأمينة لأولويات المنطقة التعليمية والمدرسة يمثلان مقومًا مهمًا وأساسيًا من مقومات القيادة الفعالة. ومع معرفة المزيد عن القادة من خلال بحثنا، فقد بات من الواضح أن كلاً منهم تعامل مع التحديد الواضح للأولويات على أنه يمثل عنصرًا مهمًا

من عناصر قيادتهم اليومية. إذ يجب أن يتحلى القادة الفعالون بالتحديد الشديد والتفكير الجيد عندما يتعلق الأمر بتحديد وقت ومكان وكيفية توضيح أولويات المنطقة التعليمية والمدرسة والفريق. ببساطة، لا يمكننا المبالغة في أهمية التحديد الواضح للأولويات.

يدرك القادة الفعالون أن إحداث ترابط ووضوح ليس إجراءً يتم لمرة واحدة أو نتيجة يمكنهم تحقيقها من خلال إرسال بريد إلكتروني جماعي أو من خلال الكلمة التي يتم إلقاؤها في بداية العام الدراسي على طاقم عمل المنطقة التعليمية أو المدرسة. فالمدارس التي تعمل كمجتمعات تعلم مهني تنجح في ذلك، جزئيًا، بسبب أن قادتها يقضون وقتًا ويبذلون طاقة في إحداث ترابط ووضوح وتطوير إستراتيجيات عديدة لتحديد أولوياتهم بوضوح، الأمر الذي يشمل إعداد مفردات عامة ووجهة نظر يمكن تدريسها.

إعداد مفردات عامة وتعريفات عامة

مع وجود العديد من الاختصارات شائعة الاستخدام في المدارس، مثل PRTI وPLC و SEL وSAT وACT وNAEP، فقد تعتقد من الوهلة الأولى أن الجيش يدير المناطق التعليمية والمدارس وفرق العمل. مع الوضع في الاعتبار أن مهنتنا لها لغة خاصة بها، نجد أن العديد من القادة يبذلون جهدًا لوضع مفردات عامة لتوجيه سير العمل. ولقد أدرك القادة الفعالون الذين التقيناهم أن تعريف المصطلحات ليس كافيًا، على الرغم من ذلك، فدون وجود تعريفات عامة، لن تدعم المفردات العامة جهودهم تجاه إحداث ترابط ووضوح. ولقد اكتشفنا أنه من بين الإستراتيجيات الأساسية التي يطبقها قادة المناطق التعليمية والمدارس والمدرسين من أجل إنشاء معرفة وفهم مشتركين هي قضاء وقت جيد في تطوير مفردات عامة وتعريفات عامة لمبادرات التغيير التي يقودونها.

في الواقع، تعامل العديد من القادة مع هذا الأمر على أنه من بين أولى وأهم الخطوات لبناء مدارسهم باعتبارها مجتمعات تعلم مهني. وقد صف أحد القادة الذين التقيناهم هذا الإجراء على النحو التالي:

لقد واجهنا صعوبة شديدة في البداية عند محاولة استيضاح الأفكار والمفاهيم التي كنا نسمعها. في النهاية، قررنا تعريف هذه المصطلحات بأنفسنا، فمن يهتم بتعريفات الخبراء. لذلك، فقد أعددنا عملية تعاونية مع طاقم المدرسين لتعريف جميع المصطلحات التي كنا نواجه صعوبة معها. مع إتمام هذه المهمة، أصبح لدينا تعريفات واضحة للمصطلحات التي كانت دائمًا ما تسبب مشكلات لنا وهي: الغرض والمعيار والهدف والتقييم الإجمالي والتقييم المرحلي. أصبحت الأمور أفضل بالنسبة لنا حتى أننا تمكنا من دفع مسيرة العمل إلى الأمام. (اتصال شخصي، صيف 2011).

بينما قد يوجد عدد من الأسباب التي تبرر صعوبة تثبيت مبادرة بعينها، فقد أكد القادة الذين شاركوا في بحثنا أن جهودهم لم تفشل بسبب عدم وضوح المصطلحات الأساسية. وسعدنا كثيرًا بالجهود التي بذلوها لإتاحة فرص تعلم خاصة لزملائهم من أجل تطوير مفردات عامة وفهم مشترك للمصطلحات الأساسية.

أبدى القادة الفعالون الذين التقيناهم قلقًا أقل تجاه العمل على تعريف المفردات العامة التي كانت متناسقة مع عالم التعليم على نطاق واسع، لكنهم كانوا أكثر حرصًا على أن يشارك جميع الأفراد داخل المنطقة التعليمية والمدارس والفرق فهمًا واحدًا ومعرفة عمل متماثلة.

تطوير وجهة نظر قابلة للتدريس

تعتمد قدرة القائد على توضيح أولويات المنطقة التعليمية والمدرسة والفريق وإحداث الترابط والوضوح الضروريين لدفع مبادرات التغيير والتطوير قدمًا على استعداده «لاستثمار الوقت والطاقة الانفعالية لجذب المحيطين به للمشاركة في الحوار الذي يؤدي إلى فهم متبادل» (سباركس «Sparks»، عام 2005، ص 50).

على الرغم من صعوبة تطوير «فهم متبادل»، فقد حقق القادة الفعالون الذين التقيناهم النجاح عندما عملوا على تطوير ما وصفه نويل تيشي (Noel Tichy) بأنه «وجهة نظر قابلة

للتدريس». وفقًا لتيشي، وجهة النظر القابلة للتدريس هي «مجموعة مترابطة من الأفكار والمفاهيم التي يتمكن (القائد) من صياغتها بوضوح للآخرين» (وفقًا لما ذكره سباركس، عام 2005، ص 51). من نواحٍ عدة، وجهة النظر القابلة للتدريس هي إطار عمل إدراكي للأفكار الرئيسية للمؤسسة أو الفريق توصل بوضوح رسالة متناسقة لجميع الزملاء. يعد تخصيص وقت للنقاش والتفكير، ثم إعداد وجهة نظر قابلة للتدريس عملية مهمة تساعد الجميع في توضيح الممارسات المشتركة والمفاهيم الجديدة للنتائج الممكنة للعمل الفردي والجماعي. وفقًا لتيشي:

> يتمكن القادة من فهم الافتراضات الرئيسية حول أنفسهم، والمؤسسات التي يعملون بها، والعمل بصفة عامة. عندما تصبح المعرفة الضمنية معرفة صريحة، فمن الممكن أن يتم اختبارها وتعديلها وصقلها، مما يفيد كلاً من القائد والمؤسسة. (وفقًا لما ذكره سباركس، عام 2005، ص 51)

في ممارسات الحياة اليومية لقادة المنطقة التعليمية والمدارس وفرق العمل، من السهل فقدان التركيز على المبدأ الموجه «والمكون» الذي من المفترض أن يقع في قلب عملنا وتوجيه ممارساتنا اليومية. لذا، يساعد إعداد وجهة نظر قابلة للتدريس قادة المنطقة التعليمية والمدارس والمدرسين في توضيح رأيهم وفهمهم وتطوير أفكار وإستراتيجيات للتواصل بوضوح مع الآخرين في محاولة لإحداث ترابط ووضوح. لقد وصف أحد قادة المكتب المركزي الذين التقيناهم أهمية تطوير قادة المنطقة التعليمية والمدارس لوجهة نظر قابلة للتدريس على النحو التالي:

> من بين الممارسات الأكثر نجاحًا التي نستخدمها داخل المنطقة التعليمية مع فريق القيادة أن جميع مديرينا يقومون بتطوير وجهة نظر خاصة بهم قابلة للتدريس ويطبقونها. على سبيل المثال، تركز إحدى مبادرات منطقتنا التعليمية على إضفاء طابع شخصي على المنهج والتوجيه والتقييم، وأردنا من الجميع تطوير فهم

وصـورة واضحين للغاية لماهية هذا الطابع الشـخصي. في الربيـع الماضي، طلبنا مـن جميـع المديرين قضـاء بعض الوقت في حضـور جزء مـن اجتماعاتنا الخاصة بفريـق قيادة المنطقة التعليمية وتطوير وجهـة نظر قابلة للتدريس خاصة بإضفاء طابع شـخصي بحيـث يمكننا التجـول في المنطقة التعليمية وعقد مناقشـات مع كل فـرد من أفراد طاقم التدريس. لذلك، قـام المديرون بتطوير وجهة نظر قابلة للتدريـس، وتدربـوا على مشـاركتها مع الجميـع، ثم عقدوا مناقشـات مع أفراد طاقـم العمـل. بعـد ذلك، قـام المديـرون بتوثيق التعليقـات التي سـمعوها من الجميع. وطلبنا معرفة آراء الجميع بعد ما قام المديرون بمشاركة وجهات نظرهم القابلة للتدريس من خلال طرح الأسئلة التالية: ما الأفكار التي راقت لكم؟ ما الأسئلة التي تدور بذهنكم؟ ما اقتراحات التحسين التي تقدمونها؟

بعد ذلك، قام المديرون بتقديم التعليقات إلى فريق قيادة المنطقة التعليمية، وقمنا بتعديل الرؤية بناءً على التعليقات. كما أننا وثقنا أكثر من خمسـمائة مناقشـة مختلفة عقدهـا المديرون مع أفراد طاقم عملهم على مسـتوى المنطقـة التعليمية. في هذه المناقشـات، تحدثنا عن ماهية إضفاء طابع شـخصي على سـير العمـل وكيفيته – وكانـت المناقشـات رائعة! ثـم طلبنا مـن المديرين العمـل معًا وعقد مناقشـات تعاونية حول ما تعلموه من زملائهم.

يعمـل كل مـن المديريـن الآن مـع فرق قيـادة الأبنيـة لديهم، ويشـاركون معهم المعلومـات المختلفـة التـي تعلموهـا وما قـد يحاولون تنفيـذه في الأبنية. سـاعد العمـل التعـاوني حول تطوير وجهـة نظر قابلة للتدريس المديريـن في تطوير لغة مشـتركة ورسـالة مشـتركة تنتشر بالتوالي خلال مدارسـنا. (مقابلة شخصية مع مدير المكتب المركزي، ربيع 2010)

لم يعمل القادة الذين شـاركوا في بحثنا فقط على إنشـاء وجهات نظرهم القابلة للتدريس، لكنهـم أتاحوا أيضًا فرصًا لزملائهم الإداريين والمدرسـين للقيام بالأمر نفسـه. فتطوير وجهة

نظر قابلة للتدريس مهمة صعبة – حيث إنها تستغرق وقتًا وطاقة والتزامًا. على الرغم من ذلك، فهي مهمة حساسة ودقيقة، و«تتطلب أولاً القيام بالجانب الفكري المتعلق بتحديد ماهية وجهة النظر، ثم الجانب الإبداعي المتعلق بصياغتها في إطار تجعلها متاحة للجميع وجاذبةً لهم» (سباركس، عام 2005، ص 52). يعد تطوير وجهة نظر قابلة للتدريس واستخدامها إستراتيجية مهمة لمساعدة القادة في إحداث ترابط ووضوح. وعندما ينشئ القادة وجهة نظر قابلة للتدريس، فلا بد أن يوضحوا أسبابها، ويتغلبوا على افتراضاتهم، ويعلنوا رأيهم المتعلق بالعناصر المهمة الخاصة بإنشاء مجتمع تعلم مهني واستدامته. لذا، يتمتع القادة الذين لديهم وجهة نظر قابلة للتدريس بمكانة أفضل كثيرًا تمكنهم من تقديم الدعم والتوجيه الضروريين وتطوير فرص تعلم للآخرين داخل المناطق التعليمية والمدارس والفرق.

وضع إطار للمناقشات التعاونية لضمان الوصول لفهم مشترك

من بين الجوانب المشتركة الأكثر أهمية للقادة المشاركين في بحثنا أنهم مروا جميعًا بتجارب المشاركة في عدد هائل من الاجتماعات غير المنتجة والتي كانت تبدو غير ضرورية. في كتابه «الانهيار نتيجة الاجتماعات – Death by Meeting»، عام 2004، وصف لينسيوني (Lencioni) المشكلة التي تواجه معظم الاجتماعات على النحو التالي:

> الاجتماعات مملة. كما أنها مرهقة وغير جذابة وجافة. حتى في حالة عدم وجود أي عمل يقوم به الأفراد، فإن رتابة الجلوس في اجتماع ممل لطاقم العمل، يقع من بين أكثر ثلاثة أنشطة مؤلمة في ثقافة العمل الحديث. وعندما نفكر في أن معظم الأفراد الذين يواجهون صعوبات خلال هذه الاجتماعات لديهم بالفعل مهام أخرى يقومون بها، نجد أن هذا الألم يتضاعف. (ص 223)

على الرغم من أن لينسيوني يصف طابع الحياة في عالم الأعمال، فقد وجدنا أن هذا الوضع يعد تجربة شائعة في العديد من المدارس أيضًا. مع الوضع في الاعتبار أن الوقت يعد المورد

الوحيد الذي يتعامل معه المعلمون غالبًا بوصفه العامل الأكثر أهمية في جهود التطوير التي يبذلونها، فإن الأمر يبدو سخيفًا إلى حدٍ ما بالنسبة للمديرين والمدرسين أن يقضوا أوقاتًا هائلة في اجتماعات تتطرق سريعًا إلى موضوعات غالبًا ما تكون غير مرتبطة بغرضنا الأساسي وبغرض المدرسين أيضًا. في الواقع، وصف أحد قادة المدرسين تجاربه مع الاجتماعات في مدرسة تقليدية على النحو التالي: «لقد كانت اجتماعاتنا غير منتجة وغير ذات قيمة على الإطلاق، وبمرور الوقت بدأنا ندرك أن فريق تطوير المدرسة يعد المكان الذي تدفن فيه الأفكار الجيدة» (اتصال شخصي، العام الدراسي 2009 – 2010).

على الرغم من وجود النية الصادقة، فمن الممكن حدوث خلل وظيفي سريع في الاجتماعات لعددٍ من الأسباب:

- المشاركون يصلون متأخرين.
- المشاركون يغادرون مبكرًا.
- التسهيلات غير فعالة.
- عدم وجود جدول أعمال.
- عدم وجود محاضر جلسات.
- تحديد عدد كبير جدًا من الموضوعات للمناقشة.
- عدم تحديد أي موضوعات للمناقشة في الاجتماع.
- عدم وجود هدف مصاغ بوضوح للاجتماع.
- التركيز على موضوعات يمكن للمشاركين التعامل معها من خلال البريد الإلكتروني.
- عدم تحلي المشاركين بالنظام في المناقشات.
- تركيز المشاركين على المشاركة أكثر من تركيزهم على الاستماع.

لسوء الحظ، يبدو العديد من المدرسين الذين يشاركون في الاجتماعات خلال الممارسات اليومية للحياة المدرسية مماثلين بدرجةٍ ملحوظة للأطفال الذين يلعبون في الرمال، حيث إنهم غالبًا

ما يقومون بسلوكيات مماثلة، من حيث رمي الرمال، وسرقة الجاروف، والصراخ وما إلى ذلك، بالطبع مع استخدام الأسلوب المجازي. ففي مثل هذه الاجتماعات، يقوم المدرسون بجزء بسيط للغاية من العمل المهم الذي يجب تنفيذه، والأكثر أهمية من ذلك، أنهم غالبًا ما يقيمون علاقات متوترة وغير مترابطة تعوق قدرتهم على التحرك قدمًا كقادة وتمنع المدارس من العمل بصورة متعاونة.

لقد لاحظنا أنه في العديد من المدارس، غالبًا ما تكون الاجتماعات غير مترابطة، ويحدث أسلوب اللعب في الرمال عندما لا يقدم منظم الاجتماع معلومات واضحة فيما يتعلق بالغرض من الاجتماع ونوع المناقشة المتوقعة وكيفية إعداد الاجتماع لبناء فهم مشترك وإحداث ترابط ووضوح. يصف لينسيوني أهمية وجود أهداف مصاغة بوضوح للاجتماع على النحو التالي: «حتى تكون الاجتماعات أكثر فعالية، لا بد من وجود أنواع عديدة من الاجتماعات، كما يجب التمييز بوضوح بين الأغراض والتنسيقات والتوقيتات المتنوعة لهذه الاجتماعات.» (عام 2004، ص 224). عندما يرغب أحد أفراد الفريق في المشاركة في مناقشة حوارية من أجل تكوين فهم ومعنى جديدين، قد يرغب عضو آخر في الدفاع عن فكرة معينة أو دعم جدول الأعمال، وقد يرغب عضو ثالث في مجرد الحصول على إجابة لسؤال ملح لديه، وسريعًا ما يتفكك الاجتماع. يؤدي هذا إلى مغادرة أعضاء الفريق للاجتماع وهم يشعرون بالإحباط دون إتاحة فرصة لدعم تعلمهم أو للتعامل مع دواعي قلقهم الفورية. يدرك القادة الفعالون في مجتمعات التعلم المهني أن الاجتماعات ليست سيئة في حد ذاتها، لكنها معدة بشكل سيئ وهذا ما يجعل الاجتماعات المعدة بأسلوب غير فعال تتحول إلى تجارب محبطة. في الواقع، يتطلب تجميع الأفراد للعمل بأسلوب متعاون عقد بعض الاجتماعات بالقطع. ويدرك القادة الفعالون كيفية إعداد الاجتماعات كي تحقق الهدف المقصود منها وحتى تتسم بالإنتاجية والتركيز على التعلم.

فهم الحوارات التعاونية

في مجتمعات التعلم المهني، يرفض القادة الفعالون عقد اجتماعات دون وجود داعٍ لها ويتجنبون الأخطار الناتجة عن ذلك. فهم يدركون أنه من خلال عقد حوارات تعاونية فإنهم يمكنون

المشـاركين فيها من مواصلة التركيز على العمل المهم الخاص بإتاحة فرص تعلم قوية للجميع. تعد الحوارات التعاونية فرصًا من أجل حدوث تفاعل جماعي مركز موجه بواسـطة قائد ماهر يعمل كمدرب للمجموعة يشـجع على استكشـاف الأفكار وحل المشكلات المشتركة وتحديد أهـداف متبادلة وتقييم تقدم العمـل وصناعة القرارات الجماعية وتبـادل وجهات النظر المهنية بـين المعلمين من أجل توسـيع نطاق التعاون وتحسـين جودة التدريس وزيـادة نجاح الطلاب. (لويدنس وتابور Luidens &Tabor، عام 2008).

على العكس من وضع «الانهيار نتيجة الاجتماعات» الذي يحدث في بعض المواقع المدرسية، تتيـح الحوارات التعاونية الفرصة لحدوث تفاعل محدد الغرض ومركز ومرتبط بالأفكار المهمة والعمل المناسـب باسـتخدام أغراض وتنسيقات متنوعة. لقد شـهدنا العديد من الاجتماعات الرائعـة فعـلًا، التـي أعدها القادة بصـورة محددة لإقامة حـوارات تعاونية. الأمر ليس سـهلاً. فالاجتماعـات الناجحة والمنتجة تتطلب تخطيطًا جيدًا ومعدًا بصورة مناسـبة. في حقيقة الأمر، لقـد أخبرنا ميسرو الأعـمال الفعالون أنهم يقومـون بجدولة الوقت نفسـه لتخطيط الحوارات التعاونية وإعدادها مثلما يفعلون للاجتماعات نفسها.

ينقـل القـادة الفعالـون فهمهم القـوي للتوجيـه عالي الجـودة الخاص بممارسـات القيادة والعمـل لزملائهـم. وهـم يدركون أنه مـن الضروري تمامًـا أن يكون لدى كل فـرد في المنطقة التعليمية والمدارس والفرق الفرصة للمشاركة في حوار مفيد يتعلق بعمله الفردي والجماعي.

لقد شهدنا قادة فعالين يحدثون ترابطًا ووضوحًا من خلال تيسير الحوارات التعاونية الخاصة بالمناقشة والحوار واتخاذ القرار. على الرغم من أن جميع الأنواع الثلاثة للحوارات لها مكانة محددة ومهمـة للعمـل التعـاوني للفريق، فإن تحـلي الفرق بالقدرة عـلى إدراك الفروق المميـزة بين أنواع الحوار الثلاثة يعد أكثر أهمية بكثير. علاوةً على هذا، من المهم أيضًا أن تطور الفرق بروتوكولات وعـادات ذهنية تتيـح الفهم الكلي لنوع الحـوار التعاوني المطلوب للموضوع قيد المناقشـة. دون وجـود غرض واضح للاجتماعـات بوصفها حوارات تعاونية معدة للمناقشـة والحوار وصناعة القرار، ستعود الفرق إلى سلوكيات اللعب في الرمـــال التي تمنع التعلم الجماعي والتطوير.

الحوارات التعاونية بغرض المناقشة

يتمثل الغـرض الرئيسي مـن الحـوارات التعاونية المعدة للمناقشـة في تقديـم المعلومات، وتحديد وجهات نظر بديلة وتحليل الرؤى والدفاع عن مواقف معينة بغرض النقاش والجدال. تعد المناقشـة عنصرًا مهمًا من عناصر مسـار تعلم الفريق حيث إنها تتيح للمشـاركين مشـاركة المعلومـات تحليلهـا ممـا يتيح وجود فهـم أعمق لوجهـات نظر معينـة. في الحـوارات التعاونية بغرض المناقشة، تتاح الفرصة للقادة لمساعدة المشاركين في تطوير فهم أعمق للقضايات المعقدة ومسـاعدة الفـرق غالبًـا في «التقارب للوصـول إلى نتيجة نهائية أو مسـار عمل» (سـينج، عام 2006، ص 230).

بينما يوجد العديد من المزايا لوضع إطار للحوارات التعاونية لغرض المناقشة، توجد أيضًا أخطـار محتملـة بـارزة. في كتاب «النظام الخامـس – Fifth Discipline»، عـام 2006، يلخص سينج السمات التي حددها ديفيد بوم (David Bohm) للمناقشة على النحو التالي:

> عمليـة تشـبه لعبة البنج بونج حيث نقذف الكرة ذهابًـا وإيابًا بيننا. في الحوارات المعـدة للنقـاش، مـن الممكن أن يتـم تحليل الموضـوع وتناوله مـن وجهات نظر متنوعة بواسـطة المشـاركين في الحوار. بالطبع، قد يكون هذا الأمر مفيدًا. لكن، الغـرض من اللعبة هـو الفوز، وفي هذه الحالة يعني الفـوز دفع المجموعة لقبول وجهات نظر أحد الأفراد. (ص 231)

يـدرك قـادة المنطقة التعليمية والمدرسـة والمدرسـين في مجتمعـات التعلم المهنـي أن الاجتماعات والحوارات لأغراض المناقشة ضرورية للعمل التعاوني. إذ تساعد الاجتماعات التي تركز على المناقشة المشاركين في استيضاح العملية وتطوير جداول زمنية وبروتوكولات للتطبيق وإنشاء كفاءات تنظيمية. عـلى الرغم من ذلك، يدرك القادة الفعالون أيضًا أن التركيز بدرجة شـديدة على المناقشـة، مع وجود احتمال «الفوز» في الذهن، لا يتوافق مع افتراضنا الأساسي الخاص بتكوين ثقافة تعاونية فعلية.

مـن الـضروري أيضًا إعـداد اجتماعات تركـز على بناء معرفة مشـتركة تـؤدي إلى الإبداع والاكتشاف وتيسير التعلم من خلال المناقشات التعاونية للحوار.

المناقشات التعاونية بغرض الحوار

تتسم المناقشات الحوارية بالإنتاجية وتؤكد على وصول المجموعات إلى فهم مشترك بدلاً من تكوين الأفراد لوجهات نظر ونقاط خلاف (سينج، عام 2006). في المناقشات التعاونية الحوارية، يستكشف المعلمون معنى العمل الجماعي بدلاً من العمل الفردي ويطورون أفكارًا جديدة حول كيفية تطوير التعلم والإنجاز. فهم يتعلمون كيفية تعليق الافتراضات مؤقتًا والعمل بجد لمعرفة كيفية تحسين تفكيرهم بالاستعانة بأفكار زملائهم وإسهاماتهم (سينج، عام 2006). غالبًا ما تؤدي المناقشات التعاونية الحوارية إلى الوصول إلى معنى جديد وفهم جماعي من المستحيل الوصول إليه دون الجهود المقصودة للزملاء التي تهدف إلى التعلم مع بعضهم البعض ومن بعضهم البعض. تتطلب هذه المناقشات تسهيلات جيدة ومشاركة نشطة بين أعضاء الفريق. تمامًا مثلما يتم تطوير الاجتماعات لأغراض اتخاذ القرار ومثلما تكون المناقشة أكثر فعالية مع تطبيق بروتوكولات محددة، فإن المناقشات التعاونية الحوارية تميل إلى أن تكون مفتوحة النهاية وقد تتطلب تدريب المشاركين على مهارات جديدة، مما يبرر ضرورة البروتوكولات. ولقد أشار خبراء التدريب بيج لويدينس (Peg Luidens) وماريليان تابور (Marilyn Tabor) إلى أن فعالية الاجتماعات الحوارية تعتمد على المهارات التالية لميسري الأعمال والمشاركين:

- مناقشة وجهات النظر.
- إنشاء ثقافة تعاونية بين أفراد الفريق.
- تخطيط واضح وتيسيرات مدروسة.
- إشراك أفراد الفريق في عمل مفيد.
- إقصاء التفكير التقييمي.
- الاستماع إلى آراء متعددة.
- استخدام الأسئلة لتحفيز التفكير.
- تحليل آراء متعددة.
- موازنة الاحتياجات البشرية واحتياجات المواقف.

في عملهم المتعلق بمساعدة المدارس والفرق في تطوير علاقات أكثر فائدة تركز على تعلم الطلاب، يحدد لويدينس وتابور (عام 2008) المزايا التالية للمناقشات التعاونية:

- يطور أفراد الفريق مفهومًا تعاونيًا للمسؤولية لجميع الطلاب وإحساسًا عامًا بالهدف يمثل أساسيًا للعمل.
- تركيز جماعي على التعقيدات التي تظهر في تعلم الطلاب ويصبح التدريس جهدًا جماعيًا أكثر منه تصنيفًا لجهود فردية منفصلة.
- يبدأ أعضاء المجموعة التحدث إلى بعضهم البعض بصراحة حول أداء الطلاب، وطبيعة التعلم والموضوعات الدراسية وممارسات التدريس والمواقف والتحديات وأفكارهم وآرائهم.
- تصبح المناقشات مواقع آمنة يكتشف من خلالها الممارسات وجوانب الضرورة. يوجد استعداد للتطوير وتشجيع على مواجهة المخاطر وتجربة أفكار جديدة.
- يسهم جميع أعضاء المجموعة في العمل بحيث يشعر الجميع بالتكريم على خبرتهم التي اكتسبوها.
- تؤدي المناقشات إلى تجديد الانفعالات والأمل، مما يجعل أعضاء المجموعة يشعرون بارتباط مهني وبالنشاط والتحدي والتمكين.
- إذا كانت المناقشات غذاء الروح، مثلما يقول مثل مكسيكي قديم، فإن المناقشات التعاونية الغذاء الضروري لنمو المدارس وتطويرها لتصبح مجتمع تعلم مهني.

إن إحداث ترابط ووضوح يعد عملاً مقصودًا للقيادة يتطلب من القادة مواصلة تطوير قيادتهم لوضع إطار للمناقشات التعاونية التي ستضمن التعلم الفردي وبناء كفاءات جماعية.

الحوارات التعاونية بغرض اتخاذ القرار

مع الوضع في الاعتبار جميع الممارسات التي يقوم بها المعلمون في إطار اتخاذ قرارات يومية في فصولهم الدراسية، قد يعتقد البعض أن اتخاذ القرارات على مستوى المنطقة التعليمية والمدرسة

والفريق سيكون أمرًا سهلاً. ولكن هذا الأمر ينافي الحقيقة تمامًا. في المدارس التقليدية، غالبًا ما يكون اتخاذ القرارات مهمة صعبة ومرهقة تجعل العديد من المشاركين يشعرون كما لو كان زملاؤهم لم يسمعوا وجهات نظرهم ويدرسوها بصورة كافية.

تخفق العديد من الاجتماعات نتيجة وجود مشكلات في بنية وإجراءات تيسير الاجتماعات نفسها، ولعدم وجود غرض محدد (صناعة القرار أو المناقشة أو الحوار) ولعدم وجود تخطيط مناسب وكافٍ للاجتماع، و/ أو عدم وجود بروتوكول واضح ومصاغ للغرض المحدد.

من الشائع تمامًا في المدارس التقليدية عقد اجتماعات تقل فيها مستوى عملية اتخاذ القرار ليصل إلى مجرد طرح أسئلة يقوم الفريق بدراستها، مثل: ما الأهداف التي يجب أن نطبقها للمنطقة التعليمية هذا العام؟ ما موضع التقييمات المرحلية العامة التي سنقوم بإعدادها للنصف الدراسي الأول؟ هل يجب أن ندرس إمكانية تطوير برنامج تدخل للطلاب ما قبل دراسة الجبر؟ تعد هذه أسئلة جيدة، لكنها لا تقدم في حد ذاتها بروتوكولاً واضحًا لصناعة القرار يؤدي إلى الوصول إلى إجماع في الآراء.

القادة الفعالون في مجتمعات التعلم المهني لا يتركون مسألة اتخاذ القرار للصدفة. ولقد حدد القادة المشاركون في بحثنا عملية اتخاذ القرار والبروتوكول الذي حدد معنى مشتركًا وضمن لكل عضو في الفريق فرصة المشاركة. قبل حدوث اجتماع صناعة القرار، ييسر القادة الفعالون الحوارات التعاونية للمناقشة والحوار في الاجتماعات الأولية. خلال هذه الاجتماعات، تبدأ الفرق باستكشاف أفكار واقتراحات جميع الأفراد ودراسة الخيارات. عندما يصل الفريق إلى اجتماع صناعة القرار، لا يوجد جدال أو نقاش، ولا يتم طرح أفكار جديدة، ولا توجد فرصة لطرح افتراضات صعبة وأفكار يتم اختبارها، حيث تم المرور بهذه المراحل من قبل. خلال اجتماع صناعة القرار، يكون واضحًا لدى الجميع من البداية أن الغرض من الاجتماع هو صناعة القرار وأن هناك بروتوكولاً محددًا سيوجه النقاش ويقود الفرق بأمان إلى النتيجة النهاية، ألا وهي القرار.

المقياس الثقافي

في كتابه الكلاسيكي حول القيادة «الخادم قائد – The Servant as Leader»، عام 1991، يشير روبرت جرينليف «Robert Greenleaf» إلى أن «العديد من محاولات التواصل تفشل نتيجة كثرة الكلام» (ص 11). وألمح القادة الفعالون لمجتمعات التعلم المهني إلى أنهم يقضون قدرًا من الوقت في الاستماع يماثل، إن لم يكن أكثر، الوقت الذي يقضونه في التحدث. ووصف مدير مدرسة ابتدائية أهمية الاستماع على النحو التالي:

> أنا أحاول دائمًا الحصول على تعليقات من قادتنا ومدرسينا. إذا كنت أريد الحصول على فكرة جيدة عن الإجراءات الناجحة وغير الناجحة، فلا بد أن أستمع بعناية إلى ما يقوله مدرسونا وفرقنا. أنا أحاول تطبيق الشعار «استمع كثيرًا، وتحدث قليلاً.» (مقابلة شخصية مع مدير، ربيع 2010)

بينما يقضي القادة الفعالون الوقت في الحوارات غير الرسمية، فإنهم يتيحون أيضًا فرصًا متكررة لممارسة الاستماع في أثناء مشاركتهم في الحوارات التعاونية مع مجموعات متنوعة. حيث يشارك القادة الفعالون في اجتماعات منتظمة مع المدرسين، واجتماعات منتظمة مع الطلاب، واجتماعات شهرية مع أولياء الأمور واجتماعات ربع سنوية مع لجنة التعليم، واجتماعات فردية. تقدم كل من هذه الاجتماعات للقادة فرصة لتوفير نوع من المقياس الثقافي للوصول إلى فهم أفضل لمدى التقارب في العمل بين كلٍ من المنطقة التعليمية والمدرسة والفرق ومدى اقترابهم من تحقيق الرؤية والمهمة والقيم والأهداف الجماعية.

- **الاجتماعات المنتظمة مع المدرسين** – عقد كل من القادة الذين التقيناهم اجتماعات منتظمة مع مجموعات وفرق متنوعة من المدرسين من أجل الاستماع إلى المدرسين ومعرفة كيفية تقدم العمل الفردي والجماعي. ولقد عبر القادة عن تحقيق قيمة هائلة من خلال هذه الفرص المنتظمة من أجل تطوير ترابط ووضوح فيما يتعلق بمبادرات المنطقة التعليمية.

- **الاجتماعات المنتظمة مع الطلاب** – عقد العديد من القادة الذين التقيناهم اجتماعات شهرية مجدولة بانتظام مع الطلاب. ولقد سمعنا القادة يشيرون إلى هذا الأمر قائلين، على سبيل المثال، «إذا كان الطلاب هم سبب وجودنا هنا، فمن حينٍ لآخر، قد يكون من الأفضل الجلوس معهم والتعرف على آرائهم.»

ركزت الحوارات التي تم إجراؤها مع الطلاب على جميع الجوانب بدءًا من الخطط وتفاصيل أسبوع العودة من المنزل إلى مدى جودة تقديم المدرسين لتعليقات وصفية منتظمة للغرض من التعلم والإنجاز المتزايدين. تعمل الاجتماعات المنتظمة مع المدرسين باعتبارها فرصة مهمة للتحقق وتحديد ما إذا كانت المدرسة تلبي احتياجات الطلاب أم لا ومدى مساعدة المدرسين للطلاب في التعلم بمستويات إنجاز مرتفعة.

- **الاجتماعات الشهرية مع أولياء الأمور** – بالإضافة إلى الاجتماع بصورة منتظمة مع الطلاب، يحدد القادة الفعالون أوقات اجتماعات منتظمة مع أولياء الأمور. تتيح الاجتماعات الرسمية مع أولياء الأمور للقادة فرصة لسماع الآراء التي قد لا يتاح لهم سماعها أثناء التحدث مع أولياء الأمور قبل وبعد المدرسة خلال أوقات الزيارات القصيرة والسريعة. علاوةً على هذا، تقدم الاجتماعات المنتظمة والمنظمة فرصةً للقادة لسماع أولياء الأمور يناقشون انطباعاتهم عن المدرسة ومدى رضاهم عنها وعن برامجها الأكاديمية والمنهجية.

- **الاجتماعات ربع السنوية مع لجنة التعليم** – تعقد العديد من المناطق التعليمية عروضًا تقديمية لفرق التدريس وتجعلها عنصرًا معتادًا من عناصر اجتماعاتها الشهرية مع لجنة التعليم. على الرغم من ذلك، فإن القادة الفعالون الذين التقيناهم ييسرون فرصًا تتيح للجنة التعليم لعقد اجتماع ممتد مع فرق التدريس والمشاركة في الحوار المتعلق بأهداف المنطقة التعليمية ومشروعاتها ومبادراتها والممارسات والإستراتيجيات المتنوعة التي تستخدمها الفرق لضمان تعلم الطلاب.

- **الاجتماعات الفردية** – بينما تمثل الاجتماعات التعاونية الأكثر رسمية فرصًا رائعة للتدقيق ومعرفة مدى تقدم عمل الفرق، فإن القادة الفعالون يبذلون جهدًا مقصودًا أيضًا لعقد اجتماعات فردية مع الزملاء. حيث يعقد القادة اجتماعات فردية مع الزملاء للحصول على فهم أعمق لجودة تقدم العمل في المدرسة بوصفها مجتمع تعلم مهني ولممارسة فن الاستماع وطرح الأسئلة المتأملة المعدة لتحديد مدى تركيز ثقافة المدرسة على التعلم والتعاون وتحقيق النتائج. ولقد تعامل جميع القادة الذين حاورناهم مع الاجتماعات المتمثلة في حوارات فردية مع الزملاء على أنها من كبرى نقاط الدعم التي تسهم في إحداث ترابط ووضوح.

تهتم رحلة العمل المعنية بالتحول إلى مجتمع تعلم مهني بتحديد التوجه في المقام الأول. فالقادة الفعالون على مستوى المنطقة التعليمية والمدرسة والمدرسين يدركون تمامًا أنه على الرغم من أن الوضوح يسبق الكفاءة، فإن بناء الكفاءات يعد عاملاً أساسيًا لمساعدة جميع الأفراد في المؤسسة في تطوير ترابط ووضوح تجاه الرؤية والمهمة والقيم والأهداف المشتركة.

الفصل السادس

تمثيل الممارسات والتوقعات

أنا أسمع، أنا أنسى؛ أنا أرى، أنا أتذكر؛ أنا أعمل، أنا أعرف.

كونفوشيوس (Confucius)

القيادة ليست عملاً سلبيًا أو مؤقتًا. إذ يجب أن يتسم القادة الفعالون في المدارس التي تعمل كمجتمع تعلم مهني بالمنظومة في جهودهم المستمرة من أجل بناء الكفاءات الفردية والجماعية للزملاء. ونظرًا لأننا قضينا وقتًا مع قادة مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء، فقد اكتشفنا أن الأحاديث البلاغية والخطب الملهمة الرنانة لا تؤدي إلى إنشاء ممارسات قيادة ناجحة، على خلاف الوضع مع عملية وضع نموذج عمل مدروس جيدًا، الأمر الذي له دور كبير في هذا الشأن. في حقيقة الأمر، استخدم قادة العمل الأقوياء عملية التمثيل كوسيلة أخرى لإحداث ترابط ووضوح فيما يتعلق بعملهم الجماعي. وقد وجدنا أن القادة الذين يتسمون بكفاءة عالية يقضون الوقت ويبدون اهتمامًا ويبذلون جهدًا في تمثيل الممارسات والتوقعات الخاصة بزملائهم ومدارسهم.

وقد تم توثيق أهمية عملية التمثيل جيدًا في الأبحاث والكتابات الخاصة بالقيادة. في كتاب «تحدي القيادة – Leadership Challenge»، وصف كل من كوزيس وبوسنر (Kouzes & Posner – عام 2007) أهمية التمثيل وإعطاء القدوة على النحو التالي:

تتوقع الهيئات من القادة متابعة العمل وإبداء الاهتمام والمشاركة بشكلٍ مباشر في تنفيذ المهام الاستثنائية. حيث يستفيد القادة من كل فرصة متاحة لإعطاء مثل وقدوة للآخرين على التزامهم التام بالقيم التي يعتنقونها والآمال الموجودة لديهم. وتهتم القيادة بالقدوة بكيفية مساهمة القادة في تحويل الرؤى والقيم إلى واقعٍ ملموس. فهي تعني بكيفية تقديم القادة لأدلة على التزامهم الشخصي. وهذا الدليل هو ما يبحث عنه الأفراد ويعشقون القادة من أجله – القادة الذين سيسيرون على خطاهم (ص 77).

بينما توقعنا بشكلٍ قطعي أن نجد القادة الفعالين في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء يتعاملون مع تمثيل الأدوار بوصفه عنصرًا مهمًا من عناصر ممارساتهم القيادية – فمن ذا الذي يستطيع أن يشير إلى عدم جدوى وجود مَثَل وقدوة؟ – فقد راق لنا كثيرًا التأمل والتفكير العميق الذي أسهم به القادة الفعالون في عملية التمثيل. فقد تعامل هؤلاء القادة مع التمثيل وإعطاء القدوة بوصفه عنصرًا أساسيًا من عناصر ممارساتهم القيادية التي تتطلب أكثر بكثير من التلفظ بالعبارات البديهية الرنانة المسلم بها مثل «لم أكن أتوقع مطلقًا أن يقوم زملائي بذلك، فهو أمر لم أقم به مطلقًا» أو «أرغب في البدء سريعًا، وأشمر عن ساعدي، وأتعمق في العمل.» فالقادة الفعالون في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء يتعمدون إعطاء نموذج ومثل وقدوة، في أقوالهم وأفعالهم، للعمل المهم الضروري لإنشاء ثقافة مدرسية وبنية تدعم مستويات عالية من التعلم لجميع الطلاب.

لقد اكتشفنا أن عملية تمثيل المهارسات والتوقعات وإعطاء نموذج وقدوة ركزت على ثلاث ممارسات مهمة وأساسية من ممارسات القيادة المتمثلة في إنشاء ثقافة تعاونية واستدامتها، ومواءمة الأنظمة وتسهيل تحمل المسؤولية المشتركة – وأن هذا التمثيل لم يحدث بالصدفة مطلقًا، فهو دائمًا ما يكون عملاً مدروسًا ومقصودًا في حد ذاته. فقد أشار القادة على مستويات المنطقة التعليمية والمدرسة والمدرسين إلى أنهم أدركوا ضرورة إعطاء نموذج ومثل وقدوة والسعي

نحو إتاحة فرص لتمثيل الممارسـات الأساسية وإعطاء قدوة لها وقتما يكون ممكنًا. تحيط الدائرة المظللة في الشكل (6-1) بمركز إطار العمل. حيث يقوم القادة الفعالون بتمثيل توقعاتهم لكلٍ من الممارسـات الداخليـة وإعطاء قدوة لها. بذلـك، فإنهم يزيدون نطاق فـرص إحداث ترابط ووضوح أثناء سير العمل.



الشكل (6-1): تمثيل الممارسات والتوقعات

لقد وصف القادة الفعالون بدقة متناهية جهودهم المستمرة للإعداد لكيفية تمثيل الممارسات والتوقعـات وإعطـاء قدوة ومثل لهـا. حيث قضى القادة الأكثـر فعالية قدرًا كبـيرًا من الوقت في التخطيـط لكيفيـة مسـاهمتهم في إعطاء نمـوذج فعال، وهـو الأمر الـذي قاموا بـه بالفعل. وقد وجدنـا في حقيقـة الأمـر أن هذه المهمة تحتاج دراسـة جيـدة ومقصودة في حد ذاتهـا، بحيث إنها تتبـع عملية تقسـيم الوقت إلى أثلاث. حيث قضى القادة ثلث الوقـت تقريبًا في الإعداد لتوصيل رسـائل منضبطـة ومقصودة وبذل جهـود متعمدة، وثلث آخر من وقتهـم في إعطاء نموذج فعلي

لهـذه الرسـائل والجهود، والثلـث الأخير من الوقت في التأمل في تأثير عمليـة التمثيل وإعطاء المثل والقدوة. ولقد وصف مدرس رائع للصف الرابع أهمية إعطاء نموذج ومثل وقدوة على النحو التالي:

> يعد إعطاء نموذج ومثل وقدوة عنصرًا مهمًا للغاية من عناصر عملي اليومي. على الرغم من ذلك، فإنني أولي قدرًا مماثلاً من الاهتمام للتفكير في كيفية إعطاء نموذج للعمل الذي كنا نحاول القيام به لزملائي الآخرين. بشكلٍ مطلق، يجب أن أتأكد مـن أنني أعطي نمودجًا للعمل الصحيح، لذلـك فإنني أقضي الوقت في التفكير في كيفيـة هيكلة عملي مع زملائي بحيث يمكننا معرفة الأسـلوب الذي يجب أن نتعاون من خلاله في العمل. (اتصال شخصي، العام الدراسي 2009-2010)

لا يقـوم القـادة الفعالـون فقـط بالتفكـير في الوقت الذي قضـوه في إعطاء نمـوذج ومثل وقدوة لأسـلوب العمـل، لكنهم يفكرون أيضًا في الممارسـات والتوقعات التـي كانوا يقومون بإعطاء نموذج لها لزملائهم. كما هو الوضع مع العديد من الممارسات والإستراتيجيات الخاصة بالقادة الفعالين، فقد اكتشفنا قدرًا هائلاً من التأمل والقصد في الجهود التي بذلها القادة لتشكيل مهارات تدريس ومعرفة مهنية وسمات شخصية محددة.

النوافذ والمرايا

يتسم القادة الفعالون بالحرص الشديد على السعي وراء إيجاد نوافذ ومرايا خاصة بالجهود التـي يبذلونها. فهم ينظرون للخـارج لمراقبة تأثير حديثهم وقراراتهم وتصرفاتهم وقيادتهم على الآخرين تمامًا مثلما ينظرون للداخل للتحقق من فعالية جهودهم. وقد اكتشفنا أن القادة الذين يمثلـون قـدوات إيجابية للعمل الفـردي والجماعي المتعلق بالتحول إلى مجتمـع تعلم مهني عالي الأداء يتحققـون مـن التأثير الـذي يحدثونه في الجوانب الإرشـادية المسـتهدفة التالية: مهارات التدريـس، والمعرفـة المهنيـة والسـمات الشـخصية. يوضح الجـدول (6-1) السـمات المحددة للقيـادة في كل جانـب بالإضافــة إلى السـلوكيــات الإيجابيـة التـي تدعـــم هذه السمات بأساليب يمكن قياسها.

الجدول (6-1): تمثيل الجوانب الإرشادية المستهدفة

السمات الإيجابية	السلوكيات الإيجابية
مهارات التدريس	
مواصلة إدراك الدور	المشاركة في حديث مع النفس خاص بالقدوة ربط التعليقات والأفعال بالرؤية والقيم
الصراحة والوضوح فيما يتعلق بالتمثيل وإعطاء القدوة	استخدام إستراتيجيات التفكير بصوتٍ مرتفع لتحديد العمل الذي تم إنجازه وسببه
تخصيص وقت للتدريس	المشاركة في التخطيط المسبق استخدام إستراتيجيات لتحديد أولويات القرارات خلال التوجيه
إبداء الاحترام لاحتياجات المتعلمين	استخدام إستراتيجيات التقييم المرحلي مع تعليقات آنية مضمنة في تأهيل حريص
تشجيع المتعلمين على التأمل	طرح الأسئلة في الوقت المناسب ومحفزة للتفكير ومفتوحة النهاية تتعلق بالمحتوى والعملية
المعرفة المهنية	
تطوير عمق المعرفة والمهارات واتساعها فيما يتعلق بالتدريس والتعلم الفعالين	المشاركة في الأبحاث المتعلقة بأفضل الممارسات الخاصة بدراسة المعرفة المهنية التعليمية
	استخدام إستراتيجيات الأبحاث العملية للممارسات المركزة الخاصة بالمعرفة المهنية التعليمية المشاركة في الأبحاث المتعلقة بأفضل الممارسات الخاصة بدراسة المعرفة المهنية القيادية

تطوير عمق المعرفة والمهارات واتساعها فيما يتعلق بقيادة مجتمعات التعلم المهني	استخدام إستراتيجيات الأبحاث العملية للممارسات المركزة على التعلم من خلال العمل للمعرفة المهنية الخاصة بقيادة مجتمعات التعلم المهني مشاركة الرؤى فيما يتعلق بالتعلم الجديد مع الآخرين
تقديم اتصال فعال	تركيز التعليقات على الرؤية والمهمة والقيم والأهداف طرح أسئلة حرة وأمينة الرد على الأسئلة ودواعي القلق بإجابات واضحة وفورية استخدام أفضل الممارسات في تقديم التعليقات
تقديم تفكير مهني سليم	الاعتماد على الأبحاث والخبرات لدعم القرارات وفرص الحوار
السمات الشخصية	
إبداء الثقة والكفاءة	استخدام الأفعال والأقول المقصودة لإبداء المعرفة المهنية والمهارات
إبداء الإخلاص	مواصلة الاهتمام الشديد باحتياجات النفس والآخرين الالتزام بالرؤية والمهمة والقيم والأهداف في الأقوال والأفعال

إبداء الموثوقية	الالتزام بأفعال ثابتة طوال الوقت الحرص على متابعة العمل وفقًا للالتزامات
توسيع نطاق التأهيل الحريص	إبداء الرغبة في الحصول على تعليقات، والاستماع لفهم الاحتياجات وتوقعاتها والاستجابة وفقًا لذلك
إبداء الأمانة والنزاهة	التحدث بصدق مواجهة المشكلات والسلوكيات غير الأخلاقية حتى يتحمل الجميع مسؤوليته عن القيم والمعتقدات المؤسسية
ممارسة مهارات إيجابية للتواصل بين الأشخاص	اختيار الكلمات بعناية الاهتمام بإرادة المجموعة الاستعانة بروح المرح والدعابة المناسبين الاستجابة بحرص شديد للاحتياجات ودواعي القلق
إبداء الالتزام بالتميز	وضع معايير عالية للمهنية
	استخدام معايير محددة من قبل المؤسسة أو معايير مقبولة بصفة عامة على مستوى الصناعة ومؤشرات جودة لوضع إطار لقرارات النفس والآخرين.
إبداء طبيعة كلية	وضع إطار للحوارات التعاونية وتيسيرها ودعوة الآخرين للمشاركة

مأخوذ من Cruess, Cruess, & Steinert، عام 2008

قد لا تكون القائمة الموجودة في الجدول (6-1) مفاجأة، ويجب ألا تكون كذلك. فالقادة التعليميون الذين يريدون من الآخرين مواصلة قيادتهم يجب أن تكون لديهم القدرة على نقل رسائلهم المطلوبة من خلال التدريس الجيد، ويجب أن يتحلوا بالمصداقية والأكثر أهمية من ذلك أنهم يجب أن يكونوا مستعدين ولديهم القدرة على القيادة من خلال القدوة.

تمثيل مهارات التدريس

من أجل تمثيل الممارسات والتوقعات الخاصة بإنشاء ثقافة تعاونية واستدامتها ومواءمة الأنظمة وتيسير تحمل المسؤولية المشتركة بنجاح، يجب أن يطور القادة فهمًا لمهارات وإستراتيجيات التدريس الفعالة وأن يتحلوا بالقدرة على تطبيقها. على الرغم من أن المعرفة المهنية والسمات الشخصية مهمة للقادة كقدوة، فإن مهارات التدريس الفعالة تعد من بين المتطلبات الأساسية الضرورية. مهارات التدريس هي الأدوات التي ينقل القادة من خلالها المعرفة المهنية في أي مؤسسة (دالوز باركز «Daloz Parks» عام 2005؛ سينج «Senge» عام 2006؛ تيشي «Tichy»، عام 2004) وهي مماثلة للمهارات التي يبديها المدرسون المتمرسون في الفصل المدرسي يوميًا. يتضمن التمثيل الفعال لمهارات التدريس أوجه عديدة، بما في ذلك الوعي بالدور والحديث مع النفس وإستراتيجيات التفكير بصوت مرتفع وتخصيص وقت وإعداد التمثيل وإعطاء المثل والقدوة واحترام احتياجات المتعلمين وتقييم البرامج بصورة مرحلية وتشجيع التأمل وطرح الأسئلة.

الوعي بالدور

عند تمثيل القيم وإعطاء المثل والقدوة، يركز القادة الفعالون على سلوكياتهم، مثل الانتباه، والملاءمة، وما إذا كانوا يتبعون المعايير المتفق عليها أم لا. نتيجة لذلك، يتحلى القادة بالقدرة على إعطاء المثل والقدوة للسلوكيات الإيجابية التي يأملون أن يروها في الآخرين. فإدراك دور القائد

يعد خطوة أولى وأساسية في تمثيل الممارسات والتوقعات بنجاح. كان القادة الذين التقيناهم يدركون أنه بوصفهم قادة موضعيين ومرجعيين في مناطقهم التعليمية ومدارسهم وفرقهم، فإنهم «متاحون للعمل دائمًا» – ويقوم الآخرون بمراقبة ما يفعلونه دائمًا ويدونون ملاحظات ذهنية وتلميحات حول حديثهم وتصرفاتهم وسلوكياتهم.

إستراتيجيات الحديث مع النفس والتفكير بصوتٍ مرتفع

وصف العديد من القادة الذين التقيناهم، بتفاصيل رائعة، نمط تفكيرهم وحديثهم اليومي مع النفس. على سبيل المثال، أوضح أحد القادة الذين التقيناهم أنه يسأل نفسه على مدار اليوم: «هل أبدي المواقف وأمارس السلوكيات التي أتوقع أن أراها في زملائي؟» ويوضح مدير آخر كيف يؤثر حديثه مع النفس على النموذج الذي يعطيه:

> أنا أدرك تمامًا أن زملائي يقضون الوقت في مراقبة سلوكياتي والاستماع إلى ما أقول. ولقد اكتشفت أنني يجب أن يكون الأفضل دائمًا وطوال الوقت. وإذا لم أكن كذلك، فلن يوجد اتصال بيني وبين الآخرين على أفضل تقدير، أو قد يعني هذا أنني أعطي تصريحًا ضمنيًا للآخرين بإساءة التصرف على أسوأ تقدير. (اتصال شخصي، ربيع 2011)

يمارس القادة الفعالون أيضًا التفكير بصوت مرتفع، وهي استراتيجية ما وراء المعرفة تتيح للقادة المشاركة في التحديد النشط والواضح للممارسات والتوقعات التي تتم مناقشتها أو صياغتها في هذه اللحظة. يتيح التفكير بصوتٍ مرتفع للمؤلفين «رؤية ما يقع داخل رأس القائد» وطرح أفكار وإبداء مشاعر ومعتقدات وردود أفعال عادةً ما تكون مخفية تمامًا. كما أنه قد يكشف المشاعر المرتبطة بالقرار، والاحتمالات الممكنة المرتبطة بخيارات مختلفة قيد الدراسة، أو الافتراضات وراء التعليقات الإيجابية التي يتم إعطاؤها للفرق أو الأفراد. ولقد وصف قائد مدرس التقينا به إستراتيجيته للتحدث مع النفس قائلاً:

> لقد اعتدت جدًا على التفكير بصوت مرتفع مع فريقي. وغالبًا ما أبدأ تعليقاتي في اجتماعات الفريق بقول «أتساءل كيف سيبدو الأمر إذا حدث...»، أو «إذا اتخذنا هـذا القرار، فمن المحتمل أن...» بالنسبة لي، تساعدني كثيرًا مشاركة تفكيري مع زملائي، وفي الوقت نفسه، فإنني أتمكن من مساعدة زملائي في التفكير من منظور مختلف. (اتصال شخصي، العام الدراسي 2010 - 2011).

لقد اكتشفنا أن القادة الفعالين يشاركون بصورة روتينية في الحوارات التعاونية وإستراتيجيات التفكير بصوتٍ مرتفع لتوضيح الممارسات والتوقعات المطلوبة. ولقد أشار القادة الفعالين إلى استخدام عبارات الحث التالية التي تساعدهم في بدء حوار تأملي ومناقشات تعاونية:

- «إنني أقدر سماع الفريق وهو يقول...».
- «نتيجة لحوارنا، فإنني أفكر بصورة مختلفة في...».
- «في المرة التالية التي أتعرض فيها لموقف مماثل، فإنني قد أفكر في....».
- «أثناء متابعة العمل مع زملائنا، فإنني أتساءل إذا كان يمكننا...».
- «مع إتاحة الفرصة لسماع أسلوب تفكير جميع الأفراد، فإنني أتساءل ما إذا كان يتحتم علينا التفكير في ...».

من خلال إتاحة فرص للحوارات التعاونية التي تتعلق بكلام القادة وقراراتهم وتصرفاتهم، يبدي القادة القدرة على التأمل الذاتي، وطلب التعليقات وقبولها، والتفاعل مثل المتعلمين أنفسهم. مع مشاركة القادة للآخرين في الحوارات التعاونية واستخدام إستراتيجيات التفكير بصوتٍ مرتفع حول ممارساتهم المتعلقة بالقيادة، فإنهم يدعمون السمات والسلوكيات الإيجابية التي يحاولون تمثيلها، ويبدون مهارات تدريس مهمة.

تخصيص وقت وتخطيط تمثيل القيم وإعطاء المثل والقدوة

غالبًا ما نسمع المعلمين يقولون إنه يبدو عدم إتاحة وقت كافٍ لهم مطلقًا للمشاركة في جميع المهام التي يحتاجون القيام بها على مدار يومهم الدراسي المعتاد. مع الوضع في الاعتبار ضغط

الوقت الذي تعاني منه معظم المدارس، سيكون من السهل على القادة تجنب جدولة فرص للتعلم المهني والتطوير خارج اليوم الدراسي المعتاد. على الرغم من ذلك، فقد خاض القادة الأكثر نجاحًا الذين التقيناهم معارك استثنائية من أجل إتاحة فرص للنمو والتطوير المهنيين على أساس دقيقة بدقيقة ويوم بيوم، وقاموا بدور نشط في التخطيط وإعداد الإستراتيجيات لتضمين فرص التعلم في الوظيفة وفي إطار العمل اليومي للزملاء.

نظرًا لعدم إتاحة قدرٍ كبير من الوقت الجديد لقادة المدارس، فإن القادة الفعالون يتسمون بالإبداع في استخدام الوقت المتاح بأساليب مختلفة. وقد وصف أحد المديرين الذين حاورناهم كيف بدأ في استخدام اجتماعات طاقم العمل باعتبارها فرصًا للتعلم. ونظرًا لقيادته لهذه الحوارات التعاونية ـ مما حث قادة المدرسين على قيادة هذه الحوارات في النهاية، فقد حرص على استخدام إستراتيجيات تسهيل الأمور التي تتم الاستفادة منها كإستراتيجيات إرشادية في الفصل المدرسي. وفي نهاية كل اجتماع لطاقم العمل، كان يتم طرح سؤال بصورة روتينية وهو، «ما الإستراتيجيات التي رأيتمونا نستخدمها اليوم، وكيف يمكننا استخدام هذه الإستراتيجيات نفسها في الفصل المدرسي؟» إذا اتسم القادة بالتأمل والتفكير الإستراتيجي في كيفية الاستفادة من الوقت لتمثيل الممارسات والتوقعات، فمن الممكن الاستفادة من كل دقيقة باعتبارها خبرة تعلم وفرصة للتفكير في ممارسات جودة التدريس.

احترام احتياجات المتعلمين والتقييم المرحلي لتقدم العمل

يقضي القادة الفعالون وقتًا مطولاً في تقييم تعلم الزملاء وتقديم تعليقات مناسبة وفي الوقت الملائم من أجل تيسير التعلم المهني والتطور.

لا يعد تمثيل ممارسات ومهارات التقييم المرحلي وسيلة قوية فقط، لكنه ضروري أيضًا لمواصلة وجود رؤية واضحة لفعالية العمل الفردي والجماعي. في إطار عملنا مع المناطق التعليمية على مستوى أمريكا الشمالية، التقينا بالعديد من القادة الذين يستخدمون ممارسات

التقييم المرحلي لتوجيه عملية صناعة القرار. ولقد وصف منسق تطوير طاقم العمل على مستوى المنطقة التعليمية الممارسة على النحو التالي:

باستخدام الطريقة نفسها التي يقيم بها المدرسون تعلم الطلاب بصورة مرحلية، فإنني أتحقق باستمرار للتأكد من وضوح الرؤية لدى زملائي حول النتائج المتوقعة لتطوير طاقم العمل، في مجال تعلمنا، ومما إذا كنا سنحتاج قضاء مزيد من الوقت في العمل معًا للتأكد من أننا جميعًا نعمل بأسلوبٍ واحد. أعتقد أنه من المهم للمدرسين رؤية قيادة المدرسة تقيم عملنا بالطريقة نفسها التي نتوقع من المدرسين استخدامها لتقييم تعلم الطلاب. (مقابلة شخصية مع مدير مكتب مركزي، ربيع 2010)

يشارك القادة الفعالون في الممارسات المهمة الخاصة بتقييم تقدم عملهم بصورة مرحلية لأنهم يدركون أن جهودهم الأكثر عزمًا لا تسير دائمًا وفقًا للخطة. وفقًا لريفيز (Reeves)، عام 2006)، «القيادة (الفوضاوية) – مراجعة البيانات وإجراء خطوات تصحيحية في منتصف الطريق وتركيز صناعة القرار على أكبر نقاط الدعم – أفضل من القيادة (المنمقة) التي يسبق فيها التخطيط والعمليات والإجراءات تحقيق إنجاز بعينه» (ص 11).

أثناء قيامه بمراقبة التنفيذ بأساليب مكررة ومرحلية، أشار أحد قادة المكتب المركزي إلى أن المدرسة العليا في منطقته التعليمية كانت «مصابة بالقهر» من أهداف ومبادرات المنطقة التعليمية «ووصل المبنى بأكمله إلى مرحلة التوقف التام» (الاتصال الشخصي، العام الدراسي 2009-2010). في محاولة لإحداث ترابط ووضوح في الاجتماع التالي لطاقم العمل، قام القائد بتيسير سلسلة من الأسئلة المصاغة بصورة جيدة لاستنباط دواعي قلق طاقم العمل وعوامل إحباطه دون تحويل الجلسة إلى فرصة للتذمر قد تثقل كاهل طاقم العمل بمزيد من المشاعر السلبية. خلال هذا الاجتماع، اكتشف القائد أن طاقم العمل كان مصابًا بالقهر والإحباط نتيجة مهام مجتمعات التعلم المهني ومبادرات المنطقة التعليمية. علاوةً على هذا،

فقد كان طاقم العمل يشعر بعدم الترابط نتيجة هذا الكم من الاجتماعات وبالارتباك فيما يتعلق بالنقاط المحورية. فهل كان من المفترض أن يعمل طاقم العمل باعتباره مجتمعات تعلم مهني، وإذا كان من المفترض حدوث ذلك، فلماذا لا يحدث هذا خلال أوقات التعاون؟ لماذا توجد ضرورة في بعض الوقت للحصول على مساعدة من مبادرات المنطقة التعليمية؟

طرح القائد سريعًا الأربعة أسئلة البديهية لمجتمعات التعلم المهني وأعد مجموعة من الملصقات مكتوب على كل منها إحدى مبادرات المنطقة التعليمية. ثم طلب من طاقم العمل تكوين مجموعات صغيرة ومناقشة كيفية مساعدة كل مبادرة من مبادرات المنطقة التعليمية للنظام بأكمله في الإجابة عن الأسئلة الأربعة وكيفية مساعدة الأنظمة - عند الإجابة عن الأسئلة الخاصة بها - المطبقة من كل مبادرة تعليمية عمل الفرق الفردية في الإجابة عن الأسئلة الأربعة. في نهاية الاجتماع، أشار القائد إلى وجود اختفاء ملحوظ في الإحساس القلق، حيث بدأ طاقم العمل في إدراك أن العمل الذي يقوم به على مستوى الأنظمة (مواءمة أنظمة التصنيف، وإنشاء إجراءات تدخل هرمية، وما إلى ذلك) لم يكن مختلفًا أو إضافيًا، ولكنه في الواقع ضروري ومدعم للجهود المبذولة أثناء العمل في الفرق التعاونية. ونجح القائد في احترام مخاوف طاقم العمل وحاجة المنطقة التعليمية إلى دفع مسيرة العمل قدمًا. كما أنه ساعد في تمهيد الطريق بحيث يمكن لطاقم العمل رؤية طريقه نحو تحقيق النجاح.

تشجيع التفكير وطرح الأسئلة

لقد وجدنا أن القادة الفعالين الذين حاورناهم لم يقوموا فقط بتمثيل التفكير الشخصي والمهني، لكنهم حددوا أيضًا أنه من بين أولوياتهم إيجاد فرص لزملائهم لقضاء بعض الوقت في تفكير مفيد متعلق بعملهم في ممارسات القيادة الرئيسية. تمامًا مثلما يقوم المدرسون المهرة بإتاحة فرص تعلم للطلاب من أجل دراسة أفكار وأسئلة مهمة بهدف تحفيز تفكيرهم، يحدد القادة الفعالون أنه من بين أولوياتهم إعداد فرص مدروسة لطرح أسئلة وإقامة حوار بحيث تساعد هذه الفرص في إشراك زملائهم في التفكير في محتوى وعملية تمثيل الممارسات والتوقعات.

تأمل الموقف التالي الذي استعان فيه قائد مدرسين بالحوار التأملي لمساعدة فريقه في العمل. وقد أشار المدرس إلى أن فريقه كان مستاءً من عدم مشاركة أولياء الأمور ودعمهم. بالطبع، يرغب الفريق في مساعدة الطلاب في التعلم، واستمرت الشكوى، لكن المدرسين لم يحصلوا على الدعم الضروري من المنزل فيما يتعلق بأداء الواجبات المدرسية، على سبيل المثال. كان الأمر محبطًا ومثيرًا للغضب. وأدرك قائد المدرسين في هذا الموقف أن الحوار سيتحول سريعًا إلى أمر مخزٍ - فإما أن يشعر أولياء الأمور بالخزي من المدرسين الذين سيعطونهم محاضرات عن مسؤولياتهم، وإما سيشعر المدرسون بالخزي من القائد الذي سيعطيهم محاضرة عن واجباتهم. لذلك، فقد قرر القائد أن يقود الحوار بطرح سلسلة من الأسئلة التأملية على النحو التالي:

- كم فردًا من بين الحاضرين حول هذه المائدة يشعر أحيانًا أننا مشغولون للغاية بهذه الوظيفة لدرجة أن الأمر يصل بنا إلى أننا نصطحب العمل معنا للمنزل؟ وعندما نفعل ذلك، كم فردًا منا يكون متاحًا لعائلته بقدرٍ أقل مما نرغب فيه؟
- هل من العدل أن نفترض أن أولياء الأمور الذين لا يساعدون أبناءهم في أداء الواجبات المدرسية يتسمون باللامبالاة وعدم الدعم، إذا كنا نحن في بعض الأحيان نكون غير متاحين لمساعدة عائلاتنا؟
- استخدم قائد المدرسين نفسه كمثال بقوله: «حتى على الرغم من أنني أدرك قيمة الواجب المدرسي، فإنني في بعض الأحيان لا أكون متاحًا بالدرجة المطلوبة لأطفالي في المساء، وهذا ليس بسبب أنني غير مهتم. أنا مشغول، لكنني أريد أيضًا أن يؤدي أطفالي واجباتهم، وأن يشاركوا في حل المسائل ويتعرفوا على قيمة الممارسة ويحددوا الأنماط والإستراتيجيات التي يستخدمونها عندما يتعلق الأمر بمواجهة صعوبات، حتى يمكنهم تكوين إحساس بالفعالية والإنجاز. أنا أكون متاحًا في اللحظات الحرجة، لكنني لا أجلس معهم أو أحدد لهم وقتًا أو أراقب إجاباتهم أو شيء من هذا القبيل المماثل للمتطلبات التي نلقيها على عاتق أولياء الأمور فيما يتعلق بالواجبات المدرسية».

إذا كنا نطلب من الآخرين، مثل أولياء الأمور أو الأوصياء، المشاركة في أداء الواجب المدرسي مع أولادهم الطلبة، فكيف يمكننا أن نتيقن من المعلومات التي يعرفها طلابنا ويمكنهم القيام بها بصورة فعلية بناءً على دليل يقدمونه؟ هل يمكن أن تكون المشاركة المبالغ فيها مشكلة كبيرة لنا مثل المشاركة الضعيفة؟

- ما الهدف الذي نسعى إلى تحقيقه للمتعلمين لدينا، وكيف يمكننا السيطرة والرقابة على مدار اليوم الدراسي من أجل تحقيق هذا الهدف لهم؟
- هل توجد أي إستراتيجيات جربناها بالفعل أو يمكننا تطبيقها على تقييمات الوحدات التالية التي ستراقب أداء الطلاب وتعلمهم أثناء وجودهم في نطاق إدارتنا؟

اختتم القائد أسئلته التأملية والحوار الناتج عنه مع فريق العمل بالتأكيد على توقعاته الخاصة بشخصه وبفريق العمل:

> أدرك أنني قد أكون قاسيًا إلى حدٍ ما علينا كفريق، لكنني قاسٍ بالفعل على نفسي كفرد أيضًا. بوصفي مهنيًّا وبوصفنا فريقًا مكونًا من زملاء مهنيين، فإنني أتطلع إلى أن نمثل المدرسين الذين نرغب أن يتعلم أطفالنا على أيديهم. المتعلمون متواجدون معنا في هذا المكان حاليًّا، وهم يريدون ويستحقون أفضل إمكانياتنا التدريسية. إنه عمل صعب، لكننا قد أثبتنا بالفعل أننا يمكننا القيام به! ليس بمقدورنا التوقف الآن. (مقابلة شخصية مع مدرس، ربيع 2010)

لخص القائد تجربته بالتحدث عن الطريقة التي توقفت بها الفرق في المبنى لديه عن استخدام لغة الضحية - الأعذار عن الظروف التي لم يمكنها التحكم فيها - وبدأت في استخدام لغة فعالة - عبارات تبدي التزامًا بالتركيز على العمل الصحيح. نظرًا لكون تعلم الطلاب على المحك، فقد حدد الفريق المشكلات التي تتطلب حلًّا، وأبرز نقاط القوة التي يمكنه الاعتماد عليها لتلبية التزاماته الجديدة. أدت إتاحة وقت لإجراء حوار تأملي إلى تحفيز الفريق على العمل قدمًا نحو تحقيق الأهداف بدلاً من مجرد ذكر كيفية تنفيذ المهام أو تجاهل دواعي القلق على الإطلاق.

يتطلب التمثيل الفعال للممارسات والتوقعات التمتع بمهارات تدريسية متقنة. وفقًا لما يشير إليه سينج (عام 2006):

في المؤسسة التعليمية، يقوم القادة بدور المعدين والمديرين والمدرسين. فهم مسؤولون عن بناء مؤسسات يواصل الأفراد فيها توسيع إمكانياتهم من أجل فهم الصعوبات وتوضيح الرؤية وتحسين الأنماط الذهنية المشتركة - أي أنهم مسؤولون عن عملية التعلم. ...ستظل المؤسسات التعليمية «فكرة جيدة»... حتى يدافع الأفراد عن بناء هذه المؤسسات. فالدفاع عن هذه الفكرة يعد أول عمل من أعمال القيادة، بداية تحفيز الرؤية (بث الحياة) الخاصة بالمؤسسات التعليمية. (ص 321)

كان القادة الأكثر فعالية الذين التقيناهم مدرسين أكفاء. فالقادة في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء يدركون أن مسؤوليتهم تتمثل في مواصلة المشاركة في عملية التدريس والتعلم مع زملائهم. فليس كافيًا مطلقًا أن القائد كان في يوم من الأيام مدرس رياضيات أو دراسات اجتماعية مثاليًّا، فبوصفه قائدًا في مجتمع تعلم مهني، فلا بد أن يصبح مدرسًا للمحتوى والمهارات المهمة الضرورية للتحول إلى مجتمع تعلم مهني. ولقد تعامل القادة الفعالون الذين التقيناهم، على مدار بحثنا، مع دورهم بوصفهم قادة للمدرسين داخل منطقتهم التعليمية ومدارسهم وفرقهم على أنه من بين أكثر مسؤولياتهم أهمية، إن لم يكن أهمها.

تمثيل المعرفة المهنية

في سلسلة القوة، تكون القوة الخبيرة (على سبيل المثال، «سأبدي فهمًا قويًا لعملنا») أعلى كثيرًا من القوة القهرية (على سبيل المثال، سأستخدم الحوافز أو الجزاءات لإجبارك على أداء العمل») أو حتى قوة السلطة (على سبيل المثال، «إنني أتمتع بالمسمى الوظفي أو السلطة الوظيفية المناسبة، لذلك فبمقدوري أن أطلب منك أداء هذا العمل بموجب التعاقد»). عندما يبدي القادة قوة خبيرة، فإن الآخرين يختارون اتباعهم من تلقاء أنفسهم (دينهاردت، دينهاردت

وأريستيجيتا، «Denhardt, Denhardt & Aristigueta»، عام 2009). تعتمد القوة الخبيرة على الخبرة، أو على وجود أمثلة واضحة ومدركة لمهارتنا في العمل. ومن السهل التعرف عليها:

> تعد الطريقة الأكثر وضوحًا لإيجاد (قادة محوريين/ موثوق بهم) داخل أي مؤسسة هي طرح السؤال التالي على عددٍ هائلٍ من الأفراد داخل المجموعة، «عندما تواجه مشكلة متعلقة بالعمل، فمن أي شخص تطلب المشورة؟» تمثل أسماء الأشخاص التي يتكرر ذكرها أسماء القادة المحوريين. (ريفيز، عام 2006، ص 36)

القادة المحوريون، كما عرفهم ريفيز، هم الأشخاص المعروفون والمقدرون نتيجة معرفتهم المهنية. إذ يبدي القادة التعليميون الأكثر نجاحًا إجادة تامة للعمل الأساسي (المعايير، والمناهج، والتقييم، والتوجيه، وتحليل البيانات، وإدارة الفصول المدرسية، وما إلى ذلك) لمهنتنا، مما يجعلهم قادة محورين.

يتسم القادة الفعالون بأنهم متعلمون شديدو البأس. فالقادة الفعالون الذين حاورناهم يعملون دومًا على صقل مهاراتهم ومعرفتهم وتحسينها. وإذا ركزوا على جانبٍ ما للتطوير الشخصي، فإنهم يتسمون بالأمانة بشأنه ويجدون طرقًا للتعامل مع هذه الفجوة. فهم يعملون على تطوير أو صقل عمق معرفتهم ومهاراتهم، المتعلقة بالتدريس والتعلم الفعالين، واتساعها ويعملون على دعوة الآخرين أحيانًا لمشاركة خبرتهم في هذا الجانب أو يقومون بتيسير عقد مناقشات لإبراز الخبرة الجماعية. إذا كان القائد يشارك بصورة ملحوظة في المعتقدات أو الإجراءات التي لا تظهر خبرته في عمله الأساسي، فمن الصعب متابعته، في أفضل الظروف، عندما يوصي بإجراء تغييرات ملحوظة أو عندما يحفز على تنفيذ خطوات تالية نحو المستقبل. فالقادة ليس بمقدورهم إعطاء القدوة إذا لم يدركوا جودة التدريس ويظهروها. لذا، تعد المعرفة المهنية بعناصر المنهج والتوجيه والتقييم التي تمثل الجوانب الأساسية للتدريس ـ مقومًا أساسيًا لنجاح عملية التمثيل وإعطاء القدوة، بحيث يمكن للآخرين التعلم.

تتطلب قيادة عملية تطوير مدرسة ملتزمة بضمان وجود مستويات عالية من التعلم لجميع الطلاب أن يبدي القادة معرفة مهنية قوية في جميع جوانب قيادة مجتمعات التعلم المهني: الأفكار الكبرى الثلاثة، والسمات الأساسية الستة والأسئلة البديهية الأربعة (انظر جدول 6-2). مثل أي جهد أو مبادرة أخرى لتطوير المدرسة، يمكن للفرق تنفيذ عمل مجتمعات التعلم المهني بصورة سيئة تمامًا مثلما يمكنهم تنفيذه بصورة جيدة. إذ تتطلب مجتمعات التعلم المهني قادة واسعي المعرفة يفهمون العمل بعمق يمكنهم من قيادته. فقط من خلال التحلي بالوضوح، يمكن للقادة تجنب «وجود نقص في التعاون» أو «التعاون» في أمور غير صحيحة (دوفور، عام 2003)، وفقًا لما يشير إليه دوفور:

> يجب أن نبذل جهدًا أكبر من حث الأشخاص على العمل معًا. من أجل إقامة مدارس يمثل فيها التكافل والتعاون القاعدة الجديدة، يجب أن نضع بنيات وثقافات تغرس التعاون في الممارسات الروتينية في مدارسنا، وتضمن تركيز جهود التعاون على العمل الصحيح، وتدعم المدرسين أثناء بناء إمكانياتهم للعمل معًا بدلاً من العمل منفردين. (عام 2011، ص 61)

هذا لا يعني أن القادة يجب أن يتقنوا العمل قبل بدء تنفيذه بصورة فعلية. فالتعلم عن طريق الممارسة ليس مقبولاً فقط، لكنه أفضل أيضًا. في الوقت نفسه، يتمتع القادة الفعالون بمستوياتهم الشخصية من الترابط والوضوح فيما يتعلق بعملهم، وهم حريصون على دراسة النتائج طويلة الأجل قبل اتخاذ القرارات التي قد تذهب بزملائهم ومدارسهم إلى الاتجاه غير الصحيح. يشير دوفور (عام 2011) إلى ما يلي:

> يمكن للمدارس أن تعد فرقًا وهمية غير مفيدة ومعنية. يمكن للمدرسين اختلاق الأعذار لإنجاز الطلاب السيئ بدلاً من تطوير إستراتيجيات لتحسين تعلم الطلاب. يمكن للفرق التركيز على موضوعات غير مرتبطة بتعلم الطلاب. فمجرد تسيير الأمور يمكن أن يمثل أولوية أكبر من تحقيق نتائج. ويمكن للمديرين إدارة

العمـل بطـرق لا تبني كفاءات كليـة، أو يمكنهم محاولة تحميل الفرق مسـؤولية التعاون في الوقت الذي يفشلون فيه في تقديم الوقت والدعم والموارد والوضوح الضروري لنجاح الفرق (ص 61)

كحدٍ أدنى، يجب أن يتأكد القادة الفعالون من إدراك المعرفة المهنية ويبدون هذه المعرفة فيما يتعلق بعمل مجتمعات التعلم المهني.

لقـد أظهر جميع القـادة الذين حاورناهم فهـماً لأهمية تكوين بنية وثقافة مدرسـية معتمدة على أسـاس مـن التعاون، بالاسـتعانة بمتخصصين متحمسـين لضمان التعلـم لجميع الطلاب وتركيز محدد على تقييم نجاحهم بناءً على النتائج وليس النوايا. لقد اعتمد العمل اليومي للقادة الفعالين في المدارس وفي الفرق التعاونية على وجود فهم إدراكي قوي للسمات الستة للمدارس بوصفها مجتمعات تعلم مهني وعلى كيفية تنفيذ هذه السمات في مدارسهم.

الجدول (6-2): المعرفة المهنية بمجتمعات التعلم المهني

الأفكار الكبرى
1 - التركيز على التعلم 2 - الثقافة التعاونية 3 - التركيز على النتائج
السمات الستة
1 - مهمة ورؤية وقيم وأهداف مشتركة – تركز كلها على تعلم الطلاب 2 - ثقافة تعاونية مع تركيز على التعلم 3 - استعلام جماعي حول أفضل الممارسات والواقع الحالي 4 - توجه العمل: التعلم بالممارسة 5 - التزام بالتحسين المستمر 6 - التركيز على النتائج

الأسئلة المحورية الأربعة
1 - ماذا يعني أننا نتوقع من طلابنا أن يتعلموا؟
2 - كيف سنحدد الوقت الذي تعلموا فيه؟
3 - كيف سنستجيب عندما لا يتعلمون؟
4 - كيف سنستجيب عندما يتعلمون بالفعل؟

المصدر: دوفور وآخرون، عام 2008

حيثما كان يقع عمل مجتمعات التعلم المهني وحيثما تحققت مكاسب ملحوظة في إنجاز الطلاب، فقد اكتشفنا أن القادة الفعالين على جميع المستويات كانوا طلابًا متحمسين لمبادئ مجتمعات التعلم المهني. فقد استفادوا من كل فرصة لتوسيع تعلمهم وتعميق فهمهم لكيفية تحسين مدارسهم. مثل الطلاب أنفسهم، يتسم القادة الفعالون بأنهم قراء نهمون، وهم يقضون وقتًا كبيرًا في متابعة الأفكار والإستراتيجيات الجديدة لكيفية تحسين ممارساتهم القيادية وتعميق معرفتهم الفكرية.

لقد أخبرنا القادة الأكثر نجاحًا وفعالية الذين التقيناهم أنهم تعاملوا مع كل تفاعل مع الزملاء باعتباره فرصة لتشكيل حوارات حول جهودهم المبذولة لبناء ثقافة مجتمع تعلم. وعلى الرغم من أننا سمعنا من القادة أنه كان من الأهمية بمكان لهم تطوير علاقات شخصية مع زملائهم، فقد اكتشفنا أنهم اعتمدوا في تكوين هذه العلاقات بدرجة أكبر على الالتزام المشترك بالأفكار الرئيسية الثلاثة والسمات الستة لمجتمعات التعلم المهني وبدرجة أقل على خططهم لعطلة نهاية الأسبوع أو الأفلام التي شاهدوها في المسرح المحلي.

أثناء تمثيل الممارسات والتوقعات، يستعين القادة الفعالون أيضًا بالتفكير السليم. إذ تقع الخبرة في محور المعرفة المهنية القوية والتفكير القوي في المواقف المعقدة. يعد التفكير المهني السليم القمة التي تدرك الخبرة ويتم الاحتفاء بها من خلالها. فالتحلي بالفلسفة تجاه مفهوم معين يختلف تمامًا عن دمج هذا المفهوم. إذ يتطلب الدمج اتخاذ قرارات سليمة ومناقشات مقنعة معتمدة على الحقيقة والدليل، وجمع أدلة مفيدة من الخبرة الشخصية أو الملاحظة المباشرة،

والوصول إلى نتائج وأحكام واستنتاجات منطقية على أساس من الرغبة الصادقة للقيام بما هو أفضل للصالح العام.

في كتاب «القيادة يمكن تعلمها» (Leadership Can Be Taught_ عام 2005)، تشير دالوز باركز (Daloz Parks) إلى ضرورة وجود قادة يمكنهم

> التعامل مع كثافة تعقيد الأنظمة الناتجة عن الحقائق الكونية والاقتصادية والسياسية والإيكولوجية التي أدت إلى وجود عالم أكثر ترابطًا وتداخلاً، وقادة يمكنهم الاستجابة بصورة متوائمة مع عمق ونطاق وسرعة التغيير الذي أدى عند امتزاجه مع التعقيد إلى إنشاء ظروف غير مسبوقة (ص 2)

تتابع دالوز حديثها بالإشارة إلى أن مشهد القيادة السريع والمتسع عالميًا يسهم في صنع تعقيدات أخلاقية جديدة:

> يجب إجراء اختيارات دقيقة في إطار ظروف تتغير بشكلٍ ملحوظ، ولا بد من وضع التنوع الهائل لوجهات النظر والرؤى محل الاعتبار، ومراعاة تعقيد القيم المطبقة، ووجود رغبة ملحة ومتعمقة للقيادة التي يمكنها ممارسة خيال أخلاقي وشجاعة أخلاقية لخدمة الصالح العام (ص 2)

في إطار هذا السياق الخاص بالقيادة، لا توجد إجابة سحرية أو برنامج محدد لحل المشكلات الطارئة. فالمنطق القوي مطلوب، وهو يتعلق بدرجة أكبر بالإتقان في العمل الفردي مثلما يّتعلق بتطوير ترابط ووضوح على مستوى النظام، فيما يتعلق بالتحولات الحادثة في النموذج، والتي تشير إلى ضرورة تطبيق مجتمعات التعلم المهني على مجال التعليم.

تمثيل السمات الشخصية

في إطار التحدث عن المسؤولية المهمة الواقعة على عاتق الأطباء من حيث العمل مع الأطباء المقيمين والأطباء المعاودين وتقديم التدريب والدعم الضروريين لزملائهم الصغار، أشار دانيال توستيسون (Daniel Tosteson) الأستاذ في كلية الطب جامعة هارفارد (عام 1979) إلى النقاط التالية

فيما يتعلق بتمثيل الممارسات والتوقعات: «يجب أن نعترف بأن المقوم الأكثر أهمية، الوحيد، الذي يجب أن نقدمه للطلاب هو أنفسنا. فأي معلومة أخرى يمكن الوصول إليها من الكتب» (كروس «Cruess» وآخرون، عام 2008، ص 719). من خلال هذه المقولة، يذكرنا توستيسون إلى أنه في نهاية اليوم، يجب أن يبدي القادة الأكثر فعالية، بغض النظر عن مهنتهم أو عمر طلابهم، التزامًا قويًا ببناء إمكانيات القيادة لدى الآخرين من خلال التمثيل المستمر للممارسات والتوقعات التي يرغبون في رؤيتها منعكسة على الآخرين الواقعين تحت قيادتهم.

تؤثر السمات الشخصية للقائد على قدرته على قيادة عملية التحول إلى مجتمع تعلم مهني بنجاح وتوجيه عملية تطوير قيادة الزملاء. من بين الأنماط الأكثر شيوعًا المكتشفة في البحث الذي أجريناه حول القادة الفعالين، أن جميع القادة كانوا يتسمون بالسمات الشخصية القوية التالية:

- الكفاءة.
- الإخلاص.
- الموثوقية.
- التوجه الحريص.
- النزاهة.
- المهارات التفاعلية.
- الطبيعة الكلية.
- التزام بالتميز.

وقد مكنتهم هذه السمات الشخصية من تجاوز حدود ألقابهم الوظيفية وحثت الآخرين بالطبع على الرغبة في متابعتهم. كما كانت هذه السمات الشخصية أساسية في عملية بناء ثقافات تعاونية ناجحة داخل المناطق التعليمية والمدارس والفرق.

كان القـادة الذيـن التقيناهـم في بحثنا يتسـمون بأنهم معلمـون أكفاء وموهوبـون ومهرة ويتحلون بفهم قوي للمعرفة والمهارات والميول الضرورية لإنشاء مدارس تعمل كمجتمعات تعلـم مهني واستدامتها. وتعامل معهم زملاؤهم ليس فقط على أسـاس أنهـم يعرفون العمل الذي يجب القيام به، لكن أيضًا باعتبارهم يتحلون بالقدرة على تنفيذ هذا العمل بصورة فعلية.

علاوةً على هذا، يتسـم القادة الفعالون بالإخلاص. فهم يحرصون على استخدام الكلمات وإبـداء التصرفـات التي لا تحدد فقط معيـار حرفية ومهنية مرتفعًا، لكنهم متسـقون تمامًا أيضًا مـع الرؤية والمهمة والقيم والأهداف المشـتركة. لـذا، تتعامل الفرق مع القـادة باعتبارهم غير مخلصين عند ملاحظة عدم انضباط واتسـاق المقاصد والأقوال والسـلوكيات. لهذا السبب، لا يوجـد أي ارتباك في مجتمعات التعلم المهني عاليـة الأداء؛ لأن القادة الأكثر فعالية يقصدون ما يقولـون ويقولون ما يقصدون. ولقـد عبر رالف والدو إميرسـون (Ralph Waldo Emerson) عـن هذه الجوانب بصـورة أفضل على النحو التالي: «ما تفعله يعـبر عنك بصوتٍ مرتفع للغاية يجعلني لا أستطيع سماع ما تقوله» (صفحة الاقتباسات، عام 2010).

من بين السـمات المفضلة للقادة الفعالين أن يتعامل معهم زملاؤهم باعتبارهم أشـخاصًا موثوقًـا فيهـم. فالقـادة الفعالون يتسـمون بالقصـد في الجهود التـي يبذلونها لانتقـاء الكلمات بحكمـة، والنطـق بالحقيقة، ثم متابعة العمل من خلال تصرفات متسـقة طوال الوقت. إذ تعد الموثوقية إحدى السـمات المهمة للقادة. بينما قد يتعامل فريق مع قائده باعتباره شـخصًا مخلصًا يتسـم بالكفـاءة، ففي حالة وجود تاريخ سـابق من عـدم متابعة العمل وفقًـا للالتزامات، فإن الفريـق لـن يتعامل مع القائد باعتباره شـخصًا موثوقًـا فيه. إذ تتطلب قيادة مدرسـة بنجاح في رحلتها لتصبح مجتمع تعلم مهني من القادة مواصلة العمل وفقًا لالتزاماتهم والوفاء بعهودهـم.

علاوةً على هذا، فقد اكتشفنا أيضًا أن القادة الفعالين الذين التقيناهم كانوا حريصين بشدة على طلابهم وزملائهم ومدارسهم. وكان من الشائع بين القادة في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء وجـود حماس عميق للوفـاء بالالتزامات الجماعية. فقد وجدنا القـادة الناجحين يهتمون بعملهم وبالأشخاص الذين يعملون معهم. كما كان من الشائع سماع القادة يصفون زملاءهم

على أنهم «عائلة» و«أصدقاء» والتعبير عن رغبتهم المخلصة في مساعدة جميع زملائهم في تحقيق النجاح داخل الفصل المدرسي وخارجه. علاوةً على هذا، يستجيب القادة الفعالون لاهتمامات واحتياجات زملائهم ويعملون بجد وإخلاص لمساعدة الجميع في تحقيق النجاح فيما يتعلق بالعمل الفردي والجماعي. نتيجة لهذا، فقد شعر أفراد مجتمع المدرسة بالاهتمام الشخصي الذي يبديه القادة بهم وببذلهم جميع المحاولات الممكنة لتبادل الحماس القوي للعمل الجماعي المتعلق بالتحول إلى مجتمع تعلم مهني.

يتسم القادة الفعالون بالنزاهة. على مدار سنوات العمل، التقينا بالعديد من المعلمين الرائعين الذين أصيبوا بإحباط شديد عند العمل مع قادة لا يتسمون بالنزاهة. بينما قد يكون من الصعب تحديد سبب واحد للصعوبات التي تواجهها المدارس، لكننا نجد أن عدم نزاهة القادة يمثل الموضوع الذي يظهر باستمرار أثناء حواراتنا مع هؤلاء المعلمين. يشير كل من كوزيس وبوسنر (Kouzes & Posner) إلى أهمية النزاهة على النحو التالي:

> أهم من أي جانب آخر، يجب أن تكون لدينا القدرة، بوصفنا الأشخاص الأساسيين، على تصديق قادتنا. فلا بد أن نؤمن بإمكانية الوثوق في حديثهم، وأنهم يتحلون بحماس شخصي للعمل الذي يقومون به، وأنهم يتسمون بالمعرفة والمهارة اللتين تمكنهم من قيادة العمل. (ص 37)

بينما نجح قادة المدارس في تطوير درجة عالية من النزاهة مع أقرانهم وزملائهم، فهناك شك بسيط فيما إذا كان القادة يقومون بما يعتقدون أنه الصواب نظرًا للأسباب التي يعتقدون أنها صحيحة. فالقيادة ليست عملاً بسيطًا، نظرًا للتنافر المؤسسي والفردي الذي يشوبها بصورة منتظمة. في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء، لا يتحول هذا التنافر إلى خلل وظيفي. فالثقة تعد نتيجة مباشرة لالتزام القادة بالقيادة بنزاهة.

من خلال بحثنا، لم نجد قائدًا واحدًا على مستوى المنطقة التعليمية أو المدرسة أو الفريق لا يتسم بمهارات تفاعلية قوية. فقد كان القادة الذين حاورناهم يتسمون بالقدرة على التحدث

والتفاعل مع الجميع في المناطق التعليمية والمدارس والفرق. إذ يختار القادة الفعالون كلماتهم بعناية، ويقضون الوقت في إبداء الاهتمام ومراعاة احتياجات فرقهم التعاونية. في الوقت نفسه، فقد وجدنا القادة الفعالين يتسمون بروح الدعابة وإصرار قوي على عدم التعامل مع الأمور بجدية مبالغ فيها. علاوةً على هذا، فقد وجدنا القادة الفعالين يوضحون أنهم كانوا حريصين على الأفراد الذين يعملون معهم ومهتمين باحتياجاتهم ودواعي قلقهم.

مع الوضع في الاعتبار المهارات التفاعلية القوية، قام القادة الفعالون أيضًا بتمثيل الطبيعة الكلية التي كانت معدية، على نحوٍ غير مثيرٍ للدهشة. فالتعاون في العمل مع الآخرين لا يمثل عبئًا أو مهمة روتينية شاقة للقادة الفعالين. على العكس تمامًا، إذ يبدع القادة الفعالون في المواقف التي تتاح لهم فيها الفرصة للعمل مع الآخرين والتعلم منهم. إذ يسعى القادة الأكثر فعالية عن كثب إلى فرص لعقد حوارات تعاونية مع الآخرين ويعملون على تيسير عقدها لتوسيع نطاق تفكيرهم، كما أنهم يدعون الآخرين لمساعدتهم في تنقيح أفكارهم.

في إطار عملهم لتطوير مجتمعات تعلم مهني عالية الأداء، يبدي القادة الفعالون أيضًا التزامًا قويًا بالتميز. على الرغم من أن عدم الالتزام بالتميز قد يكون أكثر سهولة للقادة والمديرين، فإن القادة الفعالين يحفزون أنفسهم والأفراد الذين يعملون معهم باستمرار على العمل وفقًا لأعلى معايير المهنية والاحتراف والخبرة. في إطار التزامهم بالتميز وسعيهم نحو الوصول إليه، لا يتقبل القادة الفعالون كثيرًا السلوكيات والتصرفات غير المتسقة مع الرؤية الكلية وبيانات القيمة، ويبذلون جهدًا مضنيًا لتيسير ثقافة المسؤولية المشتركة عن معايير التميز المتفق عليه وتمثيلها. كما أنهم لا يتجنبون المناقشات الحاسمة في محاولة منهم للوصول إلى المعايير المرتفعة. على حدٍ سواء، فإنهم يستفيدون من كل فرصة متاحة لتقدير عمل زملائهم الذي يلبي معايير التميز المرتفعة والاحتفاء به.

نحن ندرك أنه من الصعب إيجاد قائد لا يوافق على الاقتراح الذي يشير إلى أن القادة يمثلون قدوة لزملائهم طوال الوقت. على الرغم من ذلك، فقد اكتشفنا أن القادة الأكثر فعالية

في مجتمعـات التعلم المهني يقضون وقتًا ممتدًا ويركـزون تفكيرهم وطاقتهم على تطوير وضوح عميق فيما يتعلق بتحديد القدوة التي يجب أن يمثلوها من خلال مهاراتهم التدريسية ومعرفتهم المهنية وسـماتهم الشـخصية. فالإشـارة إلى أن شـخصًا ما يمثل قدوة قد تكون أمرًا سهلاً؛ لكن التصرف كقدوة فعلية يعد مسؤولية أكثر صعوبة يمارسها القادة الفعالون يوميًا.

دراسات حالة: تمثيل الممارسات والتوقعات

يدرس القادة الفعالون في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء ممارساتهم القيادية ويقيمونها من أجل تمثيل المهارسات والتوقعات لأنفسهم ولزملائهم داخل المنطقة التعليمية وعلى مستوى المدارس وعلى مسـتويات الفصول والأقسـام المتنوعة بصـورة أكبر. تظهر الأمثلـة التالية قادة شاركوا على جميع المستويات في تمثيل المهارسات والتوقعات.

مدرس يعطي قدوة حول أهمية إعداد الدرس وتوضيح أهداف التعلم

شـاركت المنطقـة التعليمية التي تتبعهـا جوان (Joan) في عملية مدتهـا عامين معنية بفحص ممارسات التقييم المرحلي وتطويرها وتنفيذها على مستوى المنهج. وقد أكدت المنطقة التعليمية على جانب تحسين إنجاز الطلاب الأمر الذي تضمن مبادرة على مستوى المدرسة تضمن دمج أهداف التعلـم المصاغة بوضوح لتصبح عنصرًا أساسيًا من عناصر المنهج. تم اسـتخدام أهداف التعلم هذه كوسـيلة للتركيز عـلى تقديم إفادات مرجعيـة للطلاب والتقييمات المرحليـة. بوصفها قائدًا للمدرسـين في قسم الدراسـات الاجتماعية، بدأت جوان في دمج أهداف التعلم والتقييم المرحلي في ممارسـات المنهج والتقييم التي تطبقها خلال العام الأول من المبادرة. بالنسـبة إلى جوان، كان يبـدو الأمر مفيدًا تمامًا أن يتم تطوير أهداف تعلم مصاغة بوضوح داخل المنهج وإنشـاء تقييمات مرحلية منضبطة. وبدأت جوان في تعمد اسـتخدام لغة «أهـداف التعلم» و«التقييم المرحلي» مع زملائها في الاجتماعات الأسـبوعية للفريق التعاوني. بالإضافة إلى ذلك، فقد بذلت جوان جهدًا

واعيًا لمشاركة أمثلة من الدروس والتقييمات التي تضمنت أهدافًا واضحة، وعرضت بيانات تظهر أن وضع أهداف تعلم ساعد الطلاب في تعلم مفاهيم ومهارات مهمة بصورة أكثر فعالية.

من خلال فرص التعاون الرسمية وغير الرسمية، بذلت جوان جهدًا لمناقشة أهمية أهداف التعلم والتقييمات المرحلية وكيف بدأت في رؤية نتائج أفضل مع الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، عند العمل مع المدرسين على حدة، طلبت جوان من زملائها التفكير في كيفية استخدام أهداف التعلم والتقييمات المرحلية كأساس لإعداد التوجيه وتقييمه. غالبًا ما كانت جوان تشير إلى دراسة بلاك ووليام (Black & William – عام 1998)، التي توضح أن الطلاب منخفضي الإنجاز وذوي الإعاقات التعليمية حققوا مكاسب تعلم أكبر من الطلاب الآخرين عند استخدام التقييم المرحلي.

بينما كانت جوان تحقق نجاحًا في فصلها المدرسي، فقد أدركت أنه حتى يكون للمبادرة تأثير فعلي على جميع الطلاب، فقد يكون من الحتمي لقسم الدراسات الاجتماعية ككل أن يتعلم كيفية تطوير أهداف تعلم واضحة وممارسات تقييم مرحلي منضبطة بنجاح. وبهدف مساعدة زملائها في تطوير فهم أعمق، فقد أيدت جوان الخطة وأعدت الجلسة الأولى لتطوير طاقم عمل قسم الدراسات الاجتماعية في هذا العام. وعملت مع زملائها من قادة الفرق في القسم لتطوير أنشطة تسهم في تمثيل أهمية أهداف التعلم. وكان الهدف من وراء ذلك أن يتمكن المدرسون أنفسهم من محاكاة هذه الأنشطة في فرق المناهج أثناء تطوير أهداف تعلم لكل منهج على حدة، بحيث تكون هذه الأهداف منضبطة مع أهداف المحتوى ومعايير استعداد المدرسة ومعايير التعلم الاجتماعية والانفعالية.

باستخدام خطة درس محددة بوضوح بها أهداف تعلم مصاغة جيدًا لتوجيه حوار التعلم المهني، عملت جوان وزملاؤها على تيسير أنشطة يشارك من خلالها المدرسون في مناقشة تركز على تعريف المصطلحات الأساسية وتحديد المكونات المطلوبة لجميع مواصفات وأجزاء المنهج. وبمجرد الوصول إلى اتفاق حول العناصر الأساسية، قامت الفرق بإعداد نموذج معياري يتم استخدامه لجميع المناهج في القسم.

في أثناء قيامها بتيسير جلسة تنمية طاقم العمل، أظهرت جوان عمدًا عملية تطوير مواصفات المنهج التي تضمنت أهداف التعلم والتقييمات المرحلية الداعمة المتكررة. مع الوضع في الاعتبار التخطيط المتقدم والجهد المبذول لتطوير أهداف محددة بوضوح، تمكنت جوان وزملاؤها من تقديم مثال قوي للقسم على كيفية وصف المنهج. وللتأكد من ارتباط عملهم داخل القسم برؤية ومهمة وقيم وأهداف المنطقة التعليمية والمدرسة، فقد ضمنت جوان وزملاؤها جميع المكونات التي أشارت إليها المنطقة التعليمية بوصفها عناصر أساسية:

- عنوان المنهج
- وصف المنهج .
- معايير استعداد المدرسة
- أهداف التعلم الاجتماعية - الانفعالية
- أهداف التعلم المرتبطة بكل فئة

بمجرد تلبية جميع أهداف التعلم، طورت جوان وزملاؤها سلسلة من ممارسات التقييم المرحلي لتقييم جودة تنمية طاقم عمل القسم. كان مطلوبًا من جميع فرق عمل المناهج تطوير أهداف محتوى، ومعايير استعداد المدرسة والأهداف الاجتماعية - الانفعالية وأهداف التعلم. ثم استعانت جوان وزملاؤها بمجموعة متنوعة من بروتوكولات التعاون لإعطاء القدوة في تقديم تقارير إفادة مرحلية للفرق فيما يتعلق بعملها. وبعد مراجعة مواصفات المنهج لدمج تقارير الإفادة، شاركت فرق المنهج عملها مع القسم بأكمله (انظر الشكل 6-2). بالإضافة إلى ذلك، فقد شاركت الفرق خطط عملها لإنهاء تحديد مواصفات المنهج في الأيام والأسابيع التالية.

بناءً على المناقشات الممتدة، والتعاون المركز والاستجابة الإيجابية لجلسة تنمية طاقم العمل، فقد شعرت جوان وزملاؤها أنهم كانوا يساعدون قسم الدراسات الاجتماعية في إحداث تطوير إيجابي للعمل نحو تحقيق مبادرات المنطقة التعليمية. الأكثر أهمية من ذلك، أنه أثناء عمل جوان

مع زملائها، فإنها قدمت قدوة لمهارات التدريس والمعرفة المهنية التي تتيح تحقيق مبادرة المنطقة التعليمية. ومع ملاحظة الزملاء لجوان وهي تيسر تنمية طاقم العمل باستخدام أهداف التعلم وممارسات التقييم المرحلي، فقد تمكنوا من معرفة مدى التأثير الإيجابي الذي يحدثه هذا الأسلوب على الطلاب في فصولهم المدرسية. بالإضافة إلى ذلك، فمن خلال تمثيل أهمية التخطيط وإعداد أهداف وتقديم تقارير إفادة وتقييم، فقد أعدت جوان وزملاؤها جلسة لتطوير طاقم العمل بناءً على أنشطة مهمة للعمل الفردي والجماعي، بدلاً من الجلوس والاستماع إلى جلسة تطوير مهنية غير مرتبطة تمامًا بالعمل الذي يتم في الفصول المدرسية وفرق العمل.

القسم: الدراسات الاجتماعية

المنهج: التنمية المهنية لقسم الدراسات الاجتماعية

مواصفات المنهج: تم إعداد جلسة التنمية المهنية هذه لتقديم فرصة لأعضاء قسم الدراسات الاجتماعية تتيح لهم تحديد العناصر الأساسية للمواصفات النموذجية لمنهج الدراسات الاجتماعية المنضبطة مع رؤية ومهمة وقيم وأهداف المنطقة التعليمية ومبادرات المناهج والتوجيه والتقييم.

موضوعات وأهداف التعلم لجلسات التنمية المهنية

موضوعات معايير المحتوى وأهداف التعلم

موضوع المحتوى «1»

بنهاية جلسات التنمية المهنية، سيطور أعضاء قسم الدراسات الاجتماعية مواصفات للمنهج تعكس مبادرات المنطقة التعليمية التي تركز على التعلم بمشاركة الطلاب، والتقييم المرحلي والتعلم الاجتماعي والانفعالي.

الهدف «أ» لمحتوى التعلم

سأحدد أهداف تعلم مترابطة تلبي المحتوى والمهارات الأساسية للمنهج وستعكس تركيزًا على التعلم بمشاركة الطلاب ومعايير التعلم الاجتماعي والانفعالي.

الهدف «ب» لمحتوى التعلم

سأصيغ أهداف تعلم تتيح إجراء تقييم مرحلي مفيد لتعلم الطلاب بواسطة المدرسين والطلاب أنفسهم.

أغراض مقاييس استعداد المدرسة وأهداف التعلم

الغرض «أ» لمقاييس استعداد المدرسة

بنهاية جلسات التنمية المهنية، سيتمكن أعضاء قسم الدراسات الاجتماعية من تحديد المقاييس الأساسية لاستعداد المدرسة التي سيتم تضمينها في منهج الدراسات الاجتماعية والدورات التدريبية.

الغرض «ب» لمقاييس استعداد المدرسة

سأصيغ أهداف مقاييس استعداد المدرسة المتماشية مع كل مجال من مجالات هذه المقاييس.

أغراض مقاييس التعلم الاجتماعي الانفعالي وأهداف التعلم

الغرض «1» للتعلم الاجتماعي الانفعالي

بنهاية جلسات التنمية المهنية، سيتمكن أعضاء قسم الدراسات الاجتماعية من إظهار فهم لمهارات إدارة العلاقات.

الهدف «أ» للتعلم الاجتماعي الانفعالي

سأتمكن من التعاون والتكاتف في عملي مع زملائي خلال جلسات التنمية المهنية.

الهدف «ب» للتعلم الاجتماعي الانفعالي

سأسعى بنشاط نحو الحصول على تقارير إفادة حول سلوكياتي وأدائي في العمل مع زملائي، وأقبل هذه التقارير. سأدمج تقارير الإفادة في عملي التعاوني المستمر مع زملائي.

الغرض «2» للتعلم الاجتماعي الانفعالي:

بنهاية جلسات التنمية المهنية، سيتمكن أعضاء قسم الدراسات الاجتماعية من إظهار فهم لمهارات اتخاذ قرارات مسؤولة.

الهدف «ج» للتعلم الاجتماعي الانفعالي:

سأظهر مهارات صناعة قرارات مناسبة في عملي المتعاون مع الزملاء خلال جلسات التنمية المهنية.

الهدف «د» للتعلم الاجتماعي الانفعالي:

سأفكر في سلوكياتي وأقيمها خلال جلسات التنمية المهنية من أجل إجراء تحسينات في أدائي وفي قدرتي على اتخاذ قرارات سليمة أثناء العمل مع الزملاء.

الشكل (6-2): نموذج لتصميم درس لتوضيح أهداف التعلم

مدير يعطي قدوة حول أهمية تيسير تحمل المسؤولية المشتركة لقواعد عمل المجموعات

كانت تدرك سينثيا (Cynthia) أنه من المهم لفرق العمل في المبنى لديها أن تطور قواعد عمل محددة، وطلبت من كل فريق إكمال هذه المهمة ومشاركة القواعد التي يتوصل إليها معها في صورة كتابية بحلول الأسبوع الثاني من شهر سبتمبر. مع مرور العام، لاحظت سينثيا أن الفرق قامت بوضع قواعد عمل، لكن دون تنفيذها. فحتى الآن، تحدث أنماط السلوك القديمة وغير الصحية والتي تكون في بعض الحالات غير مهنية أيضًا (مثل الوصول المتأخر إلى الاجتماعات، والمشاركة في مناقشات جانبية، وإكمال عمل آخر أثناء عقد الاجتماعات، وما إلى ذلك)، ويبدو أن طاقم عملها إما غير قادر على مواجهة هذه السلوكيات أو غير مستعد لمواجهتها.

في منتصف العام، قررت سينثيا أنها يجب أن تتعامل مع هذه المشكلة بالتنبيه إليها أولاً. خلال اجتماع طاقم العمل المنعقد في شهر يناير، تسلم كل فرد من أفراد طاقم العمل نموذج استبيان صغيرًا عند دخوله قاعة الاجتماع (انظر الشكل 6-3).

أعطت سينثيا طاقم العمل دقائق قليلة لكتابة إجاباته. وعندما تأكدت من استعداد جميع الأفراد، طلبت منهم تحويل أوراق الاستبيان إلى كرات ثلج وقذفها في الغرفة إلى الأشخاص الموجودين على الجانب الآخر منها. ثم انحنى الجميع والتقط كرة الثلج وقذفها مرةً أخرى. ثم طلبت سينثيا من طاقم العمل أخذ كرات الثلج بالقرب منهم وفتحها والانتقال إلى الملصق الذي تم تعليقه في القاعة قبل الاجتماع الذي يحتوي على الرقم الذي توافق مع العنصر الأول، المربع الأول (مرتاح للقيام بالمواجهة مع التحلي بالتوجه الحريص) في أوراق الاستبيان.

التوجهيات: لا تضع اسمك في أي مكان على هذه الورقة.

يرجى تقديم تقييم لكل من العناصر التالية.

أجب أولاً بنفسك، ثم لفريقك/ ثم للمبنى بأكمله. ما مدى جودة عملنا في كل من الفئات التالية؟

استخدم مقياسًا من 1 – 4، مع تعبير 1 عن درجة منخفض و4 عن درجة مرتفع.

	نفسي (أنا)	الفريق (بوصفنا فريق، نحن)	المبنى (طاقم العمل بأكمله)
1 - مرتاح للقيام بالمواجهة مع التحلي بالتوجه الحريص.			
2 - مستعد وقادر على التعرض للمواجهة مع التحلي بالتوجه الحريص			

الشكل (6-3): تقييم المواجهة

بناءً على الإجابات، أعدت سينثيا رسمًا بيانيًا في مقدمة القاعة يوضح النتائج للعنصر الأول، ثم طلبت من طاقم العمل الانتقال إلى جزء القاعة الذي مثل الإجابة عن العنصر الأول، المربع الثاني (كفريق، نحن مرتاحون للقيام بالمواجهة مع التحلي بالتوجه الحريص). وكرر طاقم العمل هذه العملية حتى كونت سينثيا رسمًا بيانيًا بشريًا يوضح نتائج كل مطالبة. بمجرد أن أتيحت للجميع الفرصة للتجول في القاعة ورؤية النتائج، قسمت سينثيا المدرسين عشوائيًا إلى مجموعات مختلفة لمناقشة النتائج.

كان من السهل رؤية أنه على الرغم من شعور الأفراد بالراحة للقيام بالمواجهة والتعرض للمواجهة، فقد كانت الفرق تتحلى باستعداد أقل قليلًا من هذا، وكان المبنى بأكمله غير قادر تقريبًا على القيام بالعمل. ازدادت الأرقام سوءًا مع ابتعاد المواجهة أكثر عن المستوى الفردي. في هذه المرحلة، طرحت سينثيا سؤالين لتتم مناقشتهما في مجموعة صغيرة:

1 - إذا كان المبنى مليئًا بالأفراد الذين يشعرون بالراحة للقيام بالمواجهة والتعرض للمواجهة مع التحلي بالتوجه الحريص، إذًا لماذا لا نقوم بهذا في فرقنا؟

2 - ما الإستراتيجيات والإجراءات التي يمكننا استخدامها لبدء العمل على مستوى الفريق أو المبنى؟

سجلت سينثيا الأفكار وشاركت إحداها: وكانت تهدف من وراء ذلك إلى إعطاء قدوة في المواجهة الحريصة وإشراك طاقم العمل في التدرب على تحمل الجميع مسؤولية وضع قواعد عمل للفريق في جميع اجتماعات طاقم العمل المستقبلية. كما أنها قامت بتيسير عقد المناقشات، ووافق الفريق على النقاط التالية:

- سنعمل دائمًا على نشر قواعد العمل في مكان واضح خلال الاجتماعات.
- سنستخدم لغة قواعد العمل للمواجهة.
- سنطالب بإجراء فحص لقواعد العمل في اللحظة التي يتم انتهاكها فيها من قبل شخص ما.
- سنجري دائمًا تقييمًا ذاتيًا ونناقش استخدامنا للقواعد في نهاية كل اجتماع.

اختتمت سينثيا الاجتماع بعد أن تأكدت من فهم جميع الأفراد أن العمل المتعلق بمواجهة خرق القواعد سيبدأ في الاجتماع التالي.

في الاجتماع التالي لطاقم العمل، مارس ستة أعضاء من طاقم العمل أداءهم المعتاد المتمثل في وصولهم متأخرين عن موعد الاجتماع، وتأخر أحدهم فترة تصل إلى ثماني دقائق. بدأت سينيثيا الاجتماع في الموعد المحدد له، كالمعتاد، ولكن بمجرد أن وصل آخر عضو واستقر في مكانه لمدة دقائق قليلة، توقفت وقالت: «أود أن أوضح أننا قد خرقنا بالفعل إحدى قواعدنا، وأننا قد اتفقنا على أن نحمل كل منا مسؤوليته في الحال.» وتحدث طاقم العمل عن إمكانية تغيير القاعدة والسلوك في حالة ما إذا كانوا جادين في الوصول إلى الحالة المطلوبة للعمل معًا. ووافق طاقم العمل على أهمية القواعد وعلى ضرورة تغيير السلوك.

على الرغم من ذلك، فعقب الاجتماع، اقتربت مجموعة صغيرة من الأصدقاء المعنيين - التي تضمنت مندوب المبنى في اتحاد المدرسين المحلي - من سينثيا للتحدث معها في مكتبها. وبدأت المجموعة بالإشارة إلى أنهم سعداء لشعور سينثيا بأهمية المواجهة الواعية في مواقع

مجتمعات التعلم، وإلى أن المجموعة تبذل جهودها الآن للاهتمام بالمواجهة، وهذا بناءً على تحفيز سينيثيا. وأخبرتها المجموعة أن الجهود الجديدة لتنفيذ القواعد ستؤدي فقط إلى إحراج الأفراد، مثلما حدث هذا الصباح مع أصدقائهم. كما أخبرت إحدى أقدم صديقات سينيثيا وزميلاتها أنها إذا أصرت على هذا الأسلوب، فهذا يعني «أنها غير مبالية باحتياجات طاقم العمل، وأنها في النهاية ستضر الثقافة السائدة ببث روح الخوف وكسر الثقة.» واستمرت قائلة: إنه على الرغم من أنها تعتبر سينيثيا صديقة جيدة، فإنها قد اندهشت من أنها «لم تف بوعدها بمعاملة جميع الأفراد بوصفهم أساتذة متخصصين وبإنشاء بيئة عمل آمنة للجميع.» وأصر مندوب اتحاد المدرسين في المبنى على أنه في حالة مواجهة سينيثيا لأي مشكلات مع طاقم العمل فيما يتعلق بالأداء، فإنها يجب أن تتعامل معها بأسلوب تعامل المشرف مع الموظف، خلف الأبواب المغلقة وفي حدود السياسات والممارسات التي وافقت عليها المنطقة التعليمية والاتحاد.

تعاملت سينيثيا مع الاجتماع، الذي لم تشعر بالراحة تجاهه، بوصفه فرصة أخرى لتمثيل الممارسات والتوقعات التي التزم طاقم العمل بأكمله بتطبيقها، وقالت:

> أعتقد أننا جميعًا نريد أن نكون في مدرسة قائمة على الثقة والمهنية، وأن الثقة ستنبني على استعدادنا الكلي للوفاء بوعودنا تجاه بعضنا البعض طوال الوقت. بوصفنا طاقم عمل، فقد قطعنا وعودًا تتعلق بقواعدنا وباتفاقياتنا المهتمة بمواجهة خرق القواعد. ويقع الحفاظ على هذه الوعود داخل نطاق عملنا جميعًا - وليس نطاق عملي فقط. فقد التزمنا بالعمل باعتباره مجتمع تعلم، ويجب أن نطبق سريعًا اتفاقياتنا على المجموعة. بناءً على هذا، فالمناقشة التي حدثت بيني وبينكم في الحال يجب أن تحدث في وجود المجموعة بأكملها.
>
> في حالة وجود قلق تجاه كيفية تنفيذ الأمور أو كيفية التعامل معها فيما يتعلق بالمجموعة، فلا بد أن نعقد هذه المناقشات ونتناول هذه القلاقل أمام الجميع. لقد كسرنا الثقة عندما خطونا خطوة خارج المجموعة وخرقنا القواعد أو غيرنا

القرارات التي تطبقها المجموعة علانية. لهذا، فقد كان من المهم سماع مخاوفكم علانية هذا الصباح حتى تتاح للجميع الفرصة للتفاعل والوصول إلى قرارات عملية من خلال المجموعة ولصالحها. إذا رغبتم في استمرار هذه المناقشة، فإننا سنشرك المجموعة في الجانب الذي يتعلق بها من المناقشة، أو سأصر على أن جميع من في هذه الغرفة يلزم طاقم العمل بوعودنا الكلية. على الرغم من ذلك، فأنا أدعوكم في المستقبل لبدء العمل من منطلق المناقشات الجماعية لمخاوفكم وأفكاركم الرائعة أيضًا حول كيفية تعظيم قدرتنا للعمل معًا بأسلوب مهني لصالح تحقيق الأفضل للمتعلمين لدينا.

أخيرًا، فإنني أتعامل معكم كقادة مستعدين للمواجهة وخوض المخاطر، مثلما فعلتم اليوم في حضوركم إلى هنا، لمشاركتي في تحمل مخاطر عامة تتعلق بإنشاء مسؤولية مشتركة ومحاسبية تجاه وعودنا حتى يتسنى إيجاد ثقافة من الحفاظ على القواعد بدلاً من العمل الفردي لإعادة تشكيل الثقافة.

اختتمت سينيثيا الاجتماع بأن طلبت من زائريها التعبير عن رغبتهم فيما إذا كانوا يريدون تدوين مخاوفهم في جدول أعمال طاقم العمل لمناقشتها في الاجتماع التالي أم لا. وعبر الزائرون عن اعتقادهم أنهم إذا فعلوا ذلك فإنهم سيحرجون أصدقاءهم المتأخرين عن الاجتماع الأخير.

بينما لم تظهر السعادة على وجود الزائرين بالنتيجة التي وصلوا إليها مع مغادرة مكتب سينيثيا، فقد تأكدت سينيثيا من أنهم فهموا قصدها الخاص بالحفاظ على وعود المجموعة. وعلى الرغم من أنهم كانوا لا يثقون في البداية في استعدادها للإعلان عن خرق القواعد، فقد كانت على يقين أنهم بمرور الوقت سيثقون في جهودها للالتزام بالوعود التي قطعوها على بعضهم البعض. وكان الأمر يشبه التعرض لخسارة قصيرة الأجل لتحقيق ربح طويل الأجل، لكن سينيثيا كانت تسعى جاهدة إلى تحقيق المكسب طويل الأجل لطاقم عملها.

فريق المكتب المركزي يمثل العمل الخاص بإحداث ترابط ووضوح لقادة الأبنية

في منطقة تعليمية كبيرة حضرية، أدركت كارول (Carol)، المشرف المساعد، ضرورة دعم جميع الأبنية في تطوير رؤية ومهمة وقيم وأهداف مشتركة. وقد علمتها التجربة أنه حتى عند إعطاء تكليف مماثل، فإن المجموعة الكلية للأبنية استطاعت تحقيق نتائج كانت تتسم بالتنوع في التنفيذ والجودة بصورة مماثلة للمتعلمين المتنوعين في أي فصل دراسي الذين يؤدون التكليفات بأساليب متنوعة. وقررت كارول أن تساعد فريق عمل المكتب المركزي في تمثيل عملية تكوين رؤية ومهمة وقيم وأهداف على مدار كل خطوة من خطوات العمل.

لبدء العمل، طلبت كارول من طاقم عمل المكتب المركزي إعداد خطة طويلة الأجل للعمل الذي يجب تنفيذه. وقرر الفريق بدء العمل بتوضيح بيانات مهمة ورؤية المؤسسة وضبطها. وانشغل الفريق في إعداد جلسة لمدة ثلاثين دقيقة حول تطوير بيان رؤية جماعية. في إطار هذا الإعداد، تم تخصيص عشر دقائق فقط لتعريف الرؤية وإعطاء أمثلة عن كيفية تنفيذها، وتم تخصيص باقي الجلسة لتيسير الحوار بين المشاركين لمناقشة أفكار جميع الأفراد وأسلوب تفكيرهم. عندما أصبحت الوحدة الخاصة بالرؤية جاهزة، قدمها فريق عمل المكتب الرئيسي لجميع المديرين في تنسيق يماثل تنسيق الدروس المدرسية. وتم إخبار المديرين مقدمًا بضرورة قيامهم بالمشاهدة والمشاركة في الجلسة بعين ناقدة لأنهم سيقومون بتقديم هذه الرؤية إلى العاملين في الأبنية لديهم في شكل منتجات محددة للمناقشة والضبط.

بعد مشاركة المسؤولين ومديري البرنامج في الجلسة، قامت كارول بتيسير عملية تم من خلالها تقديم تعليقات لهم، تتضمن اقتراحات للتطوير وافق عليها فريق المكتب المركزي من أجل تطوير العرض التقديمي بناءً على التعليقات المقدمة، بحيث يتم بعد ذلك توزيع النشرات أو الشرائح أو أي مواد ضرورية مماثلة على الأبنية حتى يتسنى استخدام وحدة تدريس واحدة في جميع الأبنية.

بمجرد إكمال الوحدة في جميع الأبنية، شاركت كارول وفريق المكتب الرئيسي مع المديرين في جلسة تأمل وتعليقات حتى يتسنى تطوير العمل ليتواءم مع الجهود المستقبلية، ويمكن جمع الأدلة الموجودة في كل مبنى وتحليل النتائج. أثبتت التعليقات جدواها الهائلة لتطوير النجاح فيما يتعلق بتصميم الوحدة التالية، التي تركز على بيانات المهمة.

ظلت عملية تصميم المواد، وتقديمها للمديرين وتعديلها بناءً على التعليقات وتوزيع نسخها المعدلة وتمكين المديرين من تنفيذ العمل في الأبنية، وأخيرًا جميع الأدلة لدراستها ومناقشتها بشكل جماعي، كما هي لكل وحدة محددة قام المكتب المركزي بتسجيلها لينفذها المديرون في الأبنية لديهم. على مدار العمل، شعرت كارول وفريق المكتب المركزي بقوة تأثيرهم على الصوت الكلي للمؤسسة، وشعر المديرون بالدعم في الجهود التي يبذلونها وبوضوح الرؤية الخاصة بالغرض من عملهم والنتائج التي يحققونها من خلاله، وبتغير ثقافتهم لتتواكب مع البنيات الجديدة بأساليب هائلة وملحوظة.

القيادة للتعلم

إن مقولة «القائد كمدرس» لا تعني «تعليم» الأفراد كيفية تحقيق رؤيتهم. لكنها تعني دعم التعلم لجميع الأفراد (سينج، عام 2006، ص 356). فالقادة لا يستطيعون تمثيل أي أمر لم يشاركوا فيه بالفعل بأنفسهم أو على الأقل لديهم القدرة لتجربته. فالقادة يمثلون قدوة من خلال الصفات التي يتسمون بها والتي يبدونها للجميع. ويعد تدريس المهارات والمعرفة المهنية والسمات الشخصية عناصر النجاح الأساسية للقادة الذين يستعينون بقوة الخبرة بدلاً من الاعتماد على سلطتهم الوظيفية.

يؤكد جون ماكسويل (John Maxwell)، المؤلف والخبير القيادي، أن التأثير الحقيقي ينبع من القيادة الإستراتيجية التي تركز بصورة واعية على التمثيل المقصود والمتناسق للمبادئ. فالقادة الإستراتيجيون يفكرون مليًا في أفعالهم وأقوالهم حتى تتطابق أقوالهم مع أفعالهم

في جميع المواقف والأوقات. ووفقًا لمايك بوسي (Mike Bossi)، أحد المؤلفين وخبراء القيادة الآخرين، «مثل هؤلاء القادة جديرون بالثقة، ويتسمون بالكفاءة والاستعداد، فهم يحافظون بوعي على التزاماتهم، ويقرون علانية بأخطائهم ويعطون قدوة حول كيفية التعلم من أخطائهم» (عام 2008، ص 11). يدرك القادة الفعالون في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء أنهم في مرحلة التعلم دائمًا وأن كل فرصة تمثل فرصة للتعلم، لذلك فإنهم يعملون بهدف تمثيل رسالتهم بوعي وبوضوح عميق.

الفصل السابع

التأمل في فعالية قيادة النفس والآخرين

إن ممارسة التأمل تعد حالة ذهنية بالقدر الذي تمثل به كونها مجموعة من الأنشطة.

جوزيف فون (Joseph Vaughan)

إن الإشـارة إلى أن التأمل يعد إحدى الممارسـات الرئيسـية للقيادة الناجحة تماثل في قدمها مهنة القيادة نفسها، لسوء الحظ، لا يوجد توافق دائمًا بين القيم المقدرة والقيم التي تتم ممارستها. فالقادة لا يمارسـون التأمل دائمًا بدرجة عالية من الترابط أو قوة الإرادة. فالقادة مشـغولون – العديد منهم يعتقدون أن تخصيص وقت للتأمل يعد من قبيل الرفاهية أو أمنية يصعب تحقيقها. بالنسـبة للقادة الذين وقعوا في فخ تسـارع الأيام وتسـارع أسـاليب العمل، من السهل بالنسبة لهـم تأجيـل التأمل لوقـتٍ أفضـل دون إدراك أن التأمل يعد المضاد المناسـب للهياج الشـديد. إذ يعـد التأمـل في فعاليـة قيادة النفس والآخرين من بين وسـائل تعظيم فعالية جميع ممارسـات وإسـتراتيجيات القيادة. فالقادة الفعالون يشـاركون في التأمل باعتباره وسـيلة للفهم وتحسـين معرفتهم القيادية.

لقـد أثبتت لنا التجربـة والملاحظة أن إعطاء القدوة يتطلب التأمل من أجل تعظيم إمكانياتها. ويجـب أن تعمل الممارسـتان جنبًا إلى جنب حتى تتحقق المجموعـة الكاملة من فوائد إعطاء القدوة والتمثيل. حتى عندما تكون القدوة واضحة، فإنها لا تضمن بالضرورة أن يقوم مسـتقبلو التجربة

بتحويل الرسائل غير المنطوقة إلى تعلم جديد ومطلوب يؤدي إلى فهم عميق أو تغير في الأنظمة. وستؤدي ممارسة القيادة الخاصة بإشراك الآخرين في تأمل مفيد وإستراتيجي إلى دفع عملية التعلم من مجرد التمثيل وإعطاء القدوة إلى مستوى آخر مترابط وواضح ومفهوم على نطاق المؤسسة. الأكثر أهمية من ذلك، أن ممارسة التأمل تلعب دورًا ملحوظًا في إحداث ترابط ووضوح على مستوى المؤسسة بأكملها. يجب أن تساعد جميع أوقات التأمل - سواءً في المناقشات الجماعية أو الأفكار الخاصة - الأفراد في تحقيق مزيدٍ من الفهم للعمل المتعاون بحيث يمكنهم المشاركة بشكلٍ تام في عمل الفريق أو المؤسسة.

لقد رفض القادة ذائعو الصيت الذين حاورناهم ضياع فرصة التأمل - على المستوى الفردي والجماعي - في عملهم مع مجتمعات التعلم المهني. وقدموا العديد من الأمثلة المحددة للأوقات والأماكن والأساليب التي يمكنهم من خلالها المشاركة على الفور في ممارسة التأمل. كما أنهم قدموا العديد من الرؤى الشخصية، ولقد أشار أحد قادة المدرسين إلى هذا الأمر قائلاً:

> ليس من طبيعتي أن أكون شخصًا مكونًا لعلاقات.... لكنني قائد مثالي. إنني الشخص الذي يتحرك من منطلق الأفكار وليس بدافع العلاقات...لذلك ففي فريق التعلم لدي، من بين الأمور التي كانت تحدث أنني اعتقدت أن جميع أفكاري كانت شرعية، وأنني أتسم بالمصداقية فيما أعرفه، لكنني لم أكن مؤثرًا للغاية في فريق التعلم لدي. أعني بذلك أن الأفكار التي كنت أحاول نشرها لم تحظ بقبول جيد على نحو خاص لدى زملائي، لأنني لم يكن لدي العلاقات العميقة والمفيدة التي يجب أن يتحلى بها الرائد. لذلك، فقد أدركت أنني يجب أن أغير أسلوبي الخاص بالتأثير الذي أحدثه على زملائي، وقد قمت بهذا بطرق قليلة: أحدها أنني حاولت مرارًا تطوير بعض من هذه التفاعلات الاجتماعية مع الأفراد. فقد حاولت أن أظهر للأفراد مدى تقديري لهم، وحاولت طرح المزيد من الأسئلة تزيد عن الإجابات التي يمكنني الحصول عليها، على الرغم

من أنني شعرت في كثير من الأوقات بأنني كما لو كنت أعرف هذه الإجابات بالفعل. الأكثر أهمية من ذلك، أنني تعرفت على أفراد قليلة في فريق التعلم لدي، يبدون احترامًا فعليًا لمعرفتي ومصداقيتي والذين كان لهم تأثير كبير على باقي أفراد فريق التعلم، لذلك فقد حاولت إعدادهم كقادة. (مقابلة شخصية مع قائد مدرس، ربيع 2010)

بالنسبة للعديد من الأشخاص الذين حاورناهم، كان التأمل عامل تجديد للطاقة والنشاط. وكان معنيًا بكيفية تحقيق التعلم من الجهود العملية التي بذلوها. نتيجة للوقت الذي خصصوه للتأمل، فقد طور هؤلاء الأشخاص وعيًا ذاتيًا قويًا، ووضوحًا في التركيز، وإحساسًا قويًا بالذات، وهي حالة ذهنية صحية ذات منظور متوازن وتطبيقًا لأسلوب «أنا أستطيع» الذي مكن هؤلاء الأشخاص من الإقرار بأخطائهم، بل إعلانها عند الضرورة، وتعديل جهودهم المبذولة بصورة مناسبة.

تمت كتابة العديد من المؤلفات حول فكرة «ممارسي التأمل» في التعليم، ويوجد بالفعل العديد من النماذج أو النظريات المتعلقة بأطر عمل التأمل. في السياق المهني، يتضمن التأمل التفكير في الممارسات أو الخبرات بطريقة تؤدي إلى مواصلة عملية التعلم المهني وتولد مفاهيم جديدة للتطبيقات المستقبلية. لقد تم تعريف التأمل على أنه أسلوب استعلام يتعلق بالتدريس (يورك بار «York Barr» وآخرون، عام 2001)، وأداة عمل للتنمية المهنية في مجتمعات التعلم (هورد وسومرز «Hord & Sommers»، عام 2008)، ومسارًا مؤسسيًا لاستكشاف المعرفة الضمنية والوصول إليها (جوهانسين «Johansen»، عام 2007). سواءً أكان التأمل يحدث بصورة منفردة أم في مجموعة، فإنه يعد وسيلة أخرى لإحداث ترابط ووضوح على مستوى النظام فيما يتعلق بالغرض الأساسي للمؤسسة. يمكن أن تكون عملية التأمل هيكلية أو غير هيكلية، فردية أو حوارية مع الآخرين، مستغرقة في التفكير في الماضي أو المستقبل. بمعنى آخر، لا يوجد أسلوب واحد صحيح للمشاركة في عملية التأمل، ومن الممكن لجميع الأنماط الشخصية أن تجد غايتها في أحد أشكال أنشطة التأمل.

يتسم التأمل بالقوة، وقد أصابنا اليأس نتيجة عدم قدرتنا على إيجاد أي أمثلة لقادة نموذجيين لم يشاركوا في عادات تأملية. فالتأمل يبدو مماثلاً على جميع مستويات المؤسسة، ويمكن للمدرسين ومديري الأبنية والمكتب الرئيسي تحديد الأقران الذين يعتبرونهم من بين الأفراد الممارسين للتأمل؛ في الواقع، غالبًا ما يستخدم المدرسون والمديرون صفات مماثلة لوصف أقرانهم المتأملين الذين يعجبون بهم. على مدار العشر سنوات الماضية، طلبنا من المدرسين على جميع المستويات في أنظمة المدارس ومن المدارس البعيدة في أمريكا الشمالية إخبارنا بتعريفاتهم والصفات التي يعطونها لممارسي التأمل. وقد ظهرت في جميع إجاباتهم تقريبًا أمثلة متنوعة للصفات التالية:

- **قراء شرهون** – نجد الأشخاص المتأملين يقرؤون باستمرار؛ علاوةً على ذلك، فإننا نجدهم يحرصون على قراءة ما يسهم في زيادة مهاراتهم وتفكيرهم. تتطلب مثل هذه القراءة منهم التطرق إلى موضوعات متنوعة ومحتويات مماثلة أو مقابلة للموضوعات محل المناقشة الساخنة. فهم لا يقرؤون لغرض تأكيد تفكيرهم الحالي، لكنهم يقرؤون لغرض توسيع نطاق تفكيرهم.

- **باحثون منظمون ومتفتحو الذهن** – بدلاً من مجرد التفكير في وجهات النظر المتنوعة التي تظهر أمامهم، نجد الأشخاص المتأملين يسعون إلى وجهات النظر هذه. فهم يحرصون على التعرف على جميع الأفكار والمخاوف التي يتم طرحها في أي مناقشة بحيث يمكنهم تقدير جميع الخيارات ودراستها بحرص. كما أنهم يدرسون الثقافة والسياسات دائمًا للتعرف على النماذج والاستنتاجات غير المنطوقة. وهم مستمعون نشطون وحريصون لأنهم يدركون أن وجهة نظرهم الشخصية قاصرة في أسوأ الظروف وغير كافية في أحسنها كوسيلة لتمثيل أقصى اهتمامات المؤسسة أو إرادة المجموعة.

- **مفكرون في الممكن** – يمارس الأشخاص المتأملون مهنة القيادة بأسلوب «نعم». فهم يسعون إلى معرفة طرق تمكنهم من تحقيق الممكن، وأحيانًا نجدهم يتحدون النظام الحالي

ونماذج التفكير الحالية. فهم يميلون أكثر إلى التطرق إلى جميع الأسباب والأساليب التي تساعد في إمكانية حدوث الأفكار المستوحاة - وحل التعقيدات أثناء العمل - ثم يعملون على معالجة جميع الأسباب والأساليب التي قد تؤدي إلى عدم تحقيق الأفكار الجديدة. فهم يعملون على الترويج لعملية التحديث والتطوير في المؤسسة وحمايتها.

- **يخوضون مخاطر محسوبة** - يوجد تفكير أصيل لدى الأشخاص المتأملين يدفعهم إلى التفكير الدقيق والمتأمل، وتحدي أنفسهم بتجربة أفكار جديدة. فعلى الرغم من أنهم يخوضون مخاطر، فإنهم يدرسونها بعناية باستخدام معايير خاصة بالممارسات المناسبة، ثم يستكشفون المخاطر من خلال نظام صناعة القرار لتحديد ما إذا كانت الفوائد تفوق المساوئ أم لا. غالبًا ما يضع الأشخاص المتأملون خططًا احتياطية لضمان تحقيق بعض مقاييس النجاح - أو على الأقل لتقليل فرص الضرر.
- **متعلمون علنيون** - دائمًا ما يتحدث الأشخاص المتأملون عما يتعلمونه أو عما يحاولون القيام به بصورة شخصية أو يحاولون تنفيذه بناءً على تعلمهم. كما أنهم يشاركون باستمرار في ممارسات ما وراء المعرفة: فهم يفكرون فيما يتعلمونه، ويتحدثون عن أسلوب تفكيرهم ورأيهم فيما يتعلمونه. بالإضافة إلى ذلك، فإنهم يبدون مستعدين لمشاركة أهدافهم واكتشافاتهم الشخصية أثناء العمل. وهم يقرون بأخطائهم التي يقعون فيها أثناء العمل ويلتزمون بتصحيحها وتحسين الأمور مع تقدم مسيرة العمل. بالنسبة للأشخاص المتأملين، تتراجع الأنانية أمام التعلم، ويصبح التعلم نشاطًا اجتماعيًا.

يتسم الأشخاص المتأملون، في أغلب الأوقات، بالتواضع، فكلما زادت معرفتهم، زاد التواضع الذي يبدونه، مع بداية إدراكهم لكم التعلم الهائل الذي ينقصهم إلى الآن والذي يجب أن يسعوا إلى الحصول عليه. وبينما يمكنهم التحدث بقوة عن موضوع معين، فإنهم غالبًا ما يشيرون إلى الجهد الكبير الذي يبذلونه للتعلم وتحقيق إنجاز في هذا المجال على وجه التحديد. إنه اللغز القديم: «كلما زادت معرفتك، زاد يقينك بأنك لا تعلم.» يعد التواضع إحدى السمات

الأساسية لأن تكون متأملاً، فهو يمكن الآخرين من التعامل مع الأشخاص المتأملين براحة بحيث يمكن للطرفين التعلم بسهولة.

يمكننا أن نحدد على وجه السرعة أن أقوى القادة الذين أتيحت لنا فرصة محاورتهم كانوا القادة المتأملين. خلال تفاعلاتنا معهم، وجدناهم يستكشفون باستمرار مستوياتهم الخاصة من الفعالية بوصفهم قادة ومستوياتهم من الفعالية في إعداد أشخاص متأملين آخرين داخل فرقهم ومؤسساتهم. في الواقع، كان هؤلاء القادة يبدون متمرسين للغاية في عملية التأمل لدرجة أن ممارسة التأمل في حد ذاتها قدمت منطقة سلامة وراحة بينما كانوا يستكشفون الجانب المرهق أحيانًا لحقيقة فعاليتهم في العمل.

عندما يمارس القادة التأمل، فإنهم يتنقلون خلال أفكارهم على نحوٍ خاصٍ وعام. بمعنى آخر، يدرس القادة الأقوياء فعاليتهم على نحوٍ خاص، ويسعون إلى الحصول على تعليقات حول فعاليتهم علانية، ويدعون فريق أو فرق العمل لدراسة فعاليتهم بصورة خاصة وعامة على حدٍ سواء. بغض النظر عن سياق العمل، تظل بعض النقاط المحورية ثابتة أثناء التأمل:

- **الاهتمام بالنتائج** – ماذا حدث؟ ما البيانات أو الأدلة التي يمكننا استكشافها فيما يتعلق بالنتائج؟ هل نحن نستكشف جميع جوانب الحدث أو التجربة أو القرار أو الموضوع محل المناقشة؟

- **الاهتمام بأحداث التميز السابقة** – ما معايير أو مقاييس الجودة للحدث أو القرار أو الموضوع المخطط الماضي أو المستقبل؟ هل الأحداث التي وقعت تلبي توقعاتنا؟ معاييرنا للجودة؟ بعيدًا عن النتائج، ما سبب ما حدث، وكيف حدث، ما العامل الذي تسبب فيه أو ممكن حدوثه؟

- **الاهتمام بالتعلم على المستوى الشخصي** – ما الأمر الذي تعلمته عن شخصيتي؟ فلسفتي؟ أنماط سلوكي وآرائي؟ تقييماتي وافتراضاتي؟ ما الذي أفهمه الآن عن نقاط قوتي وفرصي للنمو كقائد؟

- **الاهتمام بالتعلم على مستويات الفريق والمؤسسة** – ما الذي تعلمناه عن ثقافتنا؟ فلسفتنا المؤسسية؟ أنماط سلوكنا ومعتقداتنا؟ تقييماتنا وافتراضاتنا؟ ما الذي نفهمه الآن عن نقاط قوتنا وفرصنا للنمو كقادة؟

- **اتخاذ وضعية متجهة نحو الأمام** – ما الرؤى الأساسية الجديرة بالتكرار أو المشاركة؟ كيف يمكننا تنقيح أو تنظيم الرؤى التي نناقشها؟ ما الذي يجب تجنبه تمامًا في المستقبل؟ ما الأسئلة التي يجب أن نطرحها؟ ما المعايير التي يجب أن ندرسها؟ ما الجوانب التي لم ندرسها؟

سواءً تم إيجاد إجابات للأسئلة الناتجة عن التأمل بشكلٍ خاصٍ أو عامٍ، فمن الأفضل مشاركة الرؤى التأملية الناتجة واستكشافها بطريقة تدعم الرؤى وتوسع نطاق التعلم لجميع الأفراد ذوي الصلة. فالقادة الأقوياء يستخدمون التأمل لاستكشاف الشكوك كوسيلة للوصول إلى الحقائق المؤكدة.

التأمل في فعالية قيادة الفرد

دائمًا ما يتأمل القادة الفعالون فعاليتهم الخاصة، وفي ظل غياب أي إطار عمل رسمي لفهم القيادة، فإنهم سيحددون ذاتيًا معايير وأطر عمل ونماذج يستخدمونها كمقياس لأدائهم الخاص. بصورة نموذجية، سيتكون لدى المناطق التعليمية لمجتمعات التعلم المهني ومدارسها وفرقها فهمًا مشتركًا للجودة والفعالية فيما يتعلق بتوقعاتهم لعمل القادة. من الطبيعي أن يسأل المتعلمون المشاركون، القادة المتأملون في هذه الحالة، أنفسهم ثلاثة أسئلة (شيبس «Chappuis»، عام 2009، ص 11):

1 - إلى أين أتجه؟

2 - أين أنا الآن؟

3 - كيف يمكنني سد هذه الفجوة؟

في ظل غياب فهم عام للجودة، لن يوجد لدى القادة مقياس عام وواضح يمكنهم مقارنة إجاباتهم عن هذه الأسئلة به. ولتطوير فهم مشترك،يجب أن تشرك المؤسسات قادة مجتمعات التعلم في دراسة إستراتيجيات وممارسات التعلم بشكلٍ جماعي حتى يمكنهم بناء إطار عمل للقيادة خاص بهم. فهم قد يقضون الوقت، على سبيل المثال، في تطوير فهم واضح وتعريف مشترك لكل عنصر أساسي تتم مشاركته على النحو التالي. في كتابها الصادر عام 2006 باسم القيادة المستدامة «Sustainable Leadership»، قدم هارجريفز وفينك (Hargreaves & Fink) مجموعة من إستراتيجيات وممارسات القيادة التي تشير إلى أبحاث الآخرين:

- تمثيل وبناء علاقات قوية ومفيدة من خلال الانتباه للجانب البشري في تطوير المدرسة (إيفانز «Evans»، عام 1996).
- تأسيس بيئة عالية الثقة (برايك وشنايدار «Bryk & Schneider»، عام 2004).
- تطوير ثقافة التعلم والتطوير وتحسينها في جميع المستويات من خلال إستراتيجيات حل المشكلات والاستعلام والاستخبارات وصناعة القرار القائمة على الأدلة (هارجريفيز وستون جونسون «Stone-Johnson»، عام 2004).
- مساعدة مجتمع المدرسة في التطوير والالتزام بتحديد غرض مترابط ورائع يمنع أيضًا حدوث تبدد للمبادرات والجهود.
- محاكاة ثقافة تنظيم المشروعات المهنية فيما يتعلق بالابتكارات والأفكار التي تفيد التعلم.
- تأسيس قواعد مهنية متطورة خاصة بالمناقشة المدنية والنقاش الفعال، وسريان هذه القواعد (ويستهيمر «Westheimer»، عام 1999).
- التأكد من استمرار إبداء الاهتمام المناسب بسماع أصوات الأفراد الأقلية في الثقافة (أندرسون وتونيري «Anderson & Toneri»، عام 2002).
- القيام بكل ما هو في نطاق الالتزام التام بتحسين التعلم والإنجاز لجميع الطلاب، خاصة هؤلاء الطلاب البعيدين للغاية عن المستويات المقبولة (ص 127-128).

يوجد نموذج شائع آخر يتعلق بممارسات القيادة، بناءً على بحث كوزيس وبوسنر (عام 2007)، يضم جميع الصناعات. حيث يقدم هذا النموذج إطار عمل للقيادة النموذجية:

- تمثيل أسلوب العمل.
- الإلهام برؤية مشتركة.
- مواجهة صعوبات العملية.
- تمكين الآخرين من العمل.
- التشجيع المعنوي (ص 14).

حتى عند تطبيق إطار عمل رسمي للقيادة، فمن غير المفيد مطلقًا أن نسلم إطار العمل للقادة ونتوقع منهم الالتزام به في العمل، بطريقتهم الخاصة، وباستخدام تفسيراتهم الشخصية له. إذ يقضي القادة الذين يعملون في مجتمعات التعلم المهني الوقت في استيضاح الأمور بشأن المعنى المحتمل لكل مصطلح أو إستراتيجية وكيفية تطبيقها بمستويات عالية من الجودة. وقد قام القادة الأكثر فعالية الذين التقيناهم بخطوة أكبر من خلال الرجوع إلى هيئات بحثية متعددة وإنشاء إطار عمل خاص بهم لفهم أسلوب القيادة وممارسته.

بينما يعد تطوير إطار عمل للقيادة عاملاً مهمًا، فمن الأكثر أهمية للقادة مشاركة فرقهم في الحوار لتطوير فهم عام ومفردات مشتركة. القادة الفعالون الذين يبدون مستويات مرتفعة من الالتزام ومعايير الجودة يسعون إلى تجاوز التوقعات، لكنهم يتأكدون أولاً من وضوح الرؤية حول ماهية الجودة.

لقد أدرك القادة الفعالون الذين حاورناهم أنه قبل أن يمكنهم أن يطلبوا من الأفراد الآخرين في فرقهم أو في مؤسساتهم ممارسة التأمل حول الجودة والفعالية، فإنهم يجب أن يبدؤوا بأنفسهم أولاً، فيتأملون ويفكرون في فعاليتهم الشخصية. يتطلب التأمل الشخصي القدرة على تعريض النفس لتقبل النقد من أجل الإقرار بحقائق معينة. قد يبدو الأمر خطرًا وغير مريح بصورة كبيرة، لكن القادة الأقوياء ينحون الذات جانبًا ويصلون في النهاية إلى بناء قوة ذاتية داخلية.

مراجعة «الذات»

في كل موقع تقريبًا، ينجذب الأفراد نحو القادة ذوي الشخصية والسمات المميزة الخاصة، الذين تؤدي شخصيتهم وأفكارهم وسماتهم القيادية الجذابة إلى استلهام أفكار جديدة لصالح المؤسسة وتحفيز جهود فريق العمل وتوحيدها للتحرك في اتجاه عام سريعًا. لماذا لا؟ فمهمة القائد الجذاب جديرة بالاهتمام غالبًا، والسرعة التي يمكنه قيادة التغيير بها تحظى بقبول في أي مؤسسة وقد تكون مطلوبة بشدة في معظم المواقع التعليمية، حيث يكون التغيير البطيء والمرهق القاعدة الأساسية. فالأفراد يسعون بالطبيعة نحو القادة الذين يمكنهم التحديث والإسراع بعملية التغيير.

قوة الجذب، الكاريزما، في حد ذاتها ليست جيدة أو سيئة؛ مثل أي موهبة أو سمة طبيعية أخرى، حيث توجد لها جوانب إيجابية (جانب الإبهار) وجوانب سلبية (جانب الكبت). فالقدر المبالغ فيه من أي جانب جيد نادرًا ما يكون أمرًا جيدًا. لذا، إذا لم ينتبه القادة الجذابون لجدول أعمالهم وعوامل التحفيز التي يطبقونها بتأمل ويقظة واعيين، فإنهم سيتحولون بسهولة إلى عناصر تحكم أكثر منهم عناصر تمكين، وسيغتصبون الإبداع بدلاً من مساعدة الآخرين في استلهام أفكار مبتكرة، وسيفرضون التبعية بدلاً من تطوير القيادة.

يتطلب الاهتمام بجداول الأعمال الشخصية والتحفيز مع موازنة جهود القيادة جنبًا إلى جنب مع احتياجات المؤسسة وجود قدر بسيط ومتوازن من «التواضع وقوة الإرادة» (كولينز «Collins»، عام 2001).

عند وجود الإرادة القوية دون وجود قدر متوازن من التواضع، فسيتعامل الأفراد مع القائد على أنه بلدوزر، حتى إذا كان ساحرًا أو جذابًا في أسلوب عمله. يوجد نموذج أولي، «نمط البطل»، للقادة الساحرين: حيث يدخل مثل هؤلاء القادة الموقع الممتلئ بالمشكلات برؤية وغرض محددين، ويلهم القوات ويتحدى الوضع الحالي باتخاذ قرارات جذرية والقيام

بإجراءات قد تصلح المشكلات أو لا تصلحها. في بعض الأحيان، يتكون أعداء لهؤلاء القادة في أثناء العمل يماثلون في عددهم الأصدقاء، لكنهم غالبًا ما يتلقون المدح والثناء لإنجازهم العمل الصعب الذي كان يأمل الآخرون سرًا أن يقوم به أحد غيرهم سريعًا. يصبح القادة الجذابون مشهورين، وأحيانًا غير مشهورين – مع قيامهم بتحويل النظام في غضون ليلة وضحاها تقريبًا وعدم وجود دليل كافٍ لإثبات نجاحهم ويتم الإخلال بالثقافة لدرجة تستدعي ضرورة حدوث أي أمر جديد، جيد أو سيئ. ويتعامل أي شخص كان يشعر بضرورة التغيير مع القائد الجذاب على أنه شخص ناجح. على الرغم من ذلك، فإنه من الممكن أن يبرز الجانب المظلم لقوة الجذب في غياب التواضع الناتج عن الالتزام بتحقيق المصلحة الأفضل والقدرة على التأمل في فعالية النفس كقائد

بينما تكون جهود التغيير قاصرة على قائد بعينه، تطور المؤسسة وضعًا من التبعية المرضية بدلاً من التمكين الجماعي. إذ يمكن للقادة ذوي الشخصية الجذابة، خاصةً أولئك الذين تدفعهم قوتهم المدركة نحو الأضواء، التركيز على النفس بصورة مبالغ فيها، ويصبح النجاح مغلفًا في شخصيتهم. أو قد يركز القادة ذوو الشخصية الجذابة بدرجة مبالغ فيها على جدول أعمال التغيير وليس على إمكانيات المؤسسة. من الممكن حدوث عواقب رهيبة لأي من هذين الوضعين غير الصحيحين، بقصد أو دون قصد، حيث من الممكن أن يؤدي الجانب المظلم لقوة جذب شخصية القائد إلى عودة المؤسسة للوراء، بمجرد تحقيقها النجاح. يشير كل من فولان (Fullan)، وكتريس (Cuttress)، وكيلشر (Kilcher) – عام 2005 – إلى هذه الظاهرة عندما يصرحون قائلين: «يبدو القادة الجذابون الحالمون مثل عوامل التغيير القوية، لكنهم يلحقون ضررًا بالعمل لأنهم يلتفون كثيرًا حول الأفراد أنفسهم. وحتى تكون القيادة فعالة، فإنها لا بد أن تنتشر على مستوى المؤسسة» (ص 57). كان القادة الفعالون الذين التقيناهم يعملون بحافز يتجاوز أنفسهم وكانوا متحمسين لإعداد واستدامة مناطق تعليمية ومدارس وفرق تعمل كمجتمعات تعلم مهني.

لتجنب مساوئ قوة جذب شخصية القائد والجانب المظلم لها، يستعين القادة الأقوياء بعملية التأمل لإحداث توازن بين إرادتهم المرنة وتواضعهم الصحي. يقدم ريفيز (Reeves – عام 2006) رؤيته حول أسس المرونة والإرادة مصحوبة بممارسات القادة التربويين قائلاً: «يقضي القادة المتأملون الوقت في التفكير حول الدروس المستفادة، وتسجيل المكاسب التي حققوها والأخطاء التي وقعوا فيها، وتوثيق حالات الصراع بين القيم والممارسة، وتحديد الفرق بين السلوك الغريب الذاتي والأمراض طويلة الأجل، وتدوين الاتجاهات التي تبرز بمرور الوقت» (ص 49).

إيجاد المعرفة الضمنية ومشاركتها

مثل المدرسين المتميزين في فن التدريس الذين غالبًا ما يناضلون لتعريف العلم الخاص بحرفتهم، فغالبًا ما يجاهد القادة الأكفاء لفصل ممارسات القيادة اليومية التي يستعينون بها على الدوام للتأثير على التغيير الإيجابي داخل الأنظمة التي يعملون من خلالها. إنها ظاهرة عامة على مستوى جميع الصناعات: «قد يكون الجانب الوحيد المهم في القيادة هو الجانب الذي نناضل للوصول إليه والحفاظ عليه» (دالوز باركز «Daloz Parks»، عام 2005، ص ix). هذا الأمر محتمل للغاية نتيجة وجود حقيقة تشير إلى أن القادة الأقوياء غالبًا ما يتعاملون مع جهود القيادة التي يبذلونها من منطلق المعرفة الضمنية – المعرفة القائمة على المعتقدات والقيم والفهم القوي المستمد من الخبرات والأحداث السابقة. غالبًا ما يتم التعبير عن هذه الأساليب المعقدة من المعرفة في شكل رؤى وبديهيات وإلهامات. إذ تتسم المعرفة الضمنية بأنها «لا تتم رؤيتها والتعبير عنها بسهولة. فالمعرفة الضمنية شخصية للغاية ومن الصعب صياغتها، مما يجعل من الصعب نقلها ومشاركتها مع الآخرين» (فولان، عام 2001، ص 80).

غالبًا ما يعتقد المراقبون أن القادة الذين يعملون من منطلق المعرفة الضمنية موهوبون بالفطرة. إضافة إلى المنظومة السابقة، يبدو أن هؤلاء القادة يناضلون لتعريف ممارساتهم القيادية والمطالبة بحقهم فيها. في الواقع، اتسم العديد من القادة الفعالين الذين حاورناهم بالقدرة على إظهار إمكانياتهم وجوانب التطوير لديهم، لكن كانت توجد صعوبة غالبًا في صياغة المتغيرات

الخاصة بنجاحهم الفردي. فهم غالبًا ما يناضلون لصياغة نقاط قوتهم، على حدٍ سواء فإنهم نادرًا ما يدركون أن المعرفة الضمنية التي يطبقونها يوميًا وبصورة بديهية لتحقيق النجاح مميزة - بمعنى أنها ليست موجودة بالفطرة لدى الجميع أو غير مفهومة بالنسبة للعديد من الأفراد.

من بين الفوائد العديدة لمجتمعات التعلم المهني أنها تعمل على إظهار المفاهيم التي يتحلى بها المعلمون الأكفاء. إذ تعمل هذه المجتمعات على إشراك المعلمين في تبادل معرفتهم الضمنية مع بعضهم البعض. يشير فولان (عام 2001) إلى أن العمل الخاص بتحويل الحكمة المسكوت عنها التي يتحلى بها قلة من الأفراد إلى معرفة واضحة للجميع هو المبدأ الذي تطبقه جميع المؤسسات الناجحة، فيقول: «تصل المؤسسات الناجحة إلى المعرفة الضمنية. ويتأصل نجاحها في التفاعل المعقد الذي يحدث داخل وخارج المؤسسة - التفاعل الذي يحول المعرفة الضمنية إلى معرفة واضحة على أساس مستمر«ص 80». يبدو مفيدًا، إذًا، أن نطلب من القادة الناجحين أن يبدؤوا في مشاركة معرفتهم الضمنية حول المقومات المفيدة لقيادة مجتمعات التعلم المهني. لذا، يعد التأمل أداة مهمة لاستكشاف المعرفة الضمنية.

يقضي القادة الأقوياء الوقت في دراسة نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم الشخصية، ويسعون إلى إتاحة فرص للتطور وتنمية إمكانياتهم القيادية الشخصية. وهم يتأملون جانبًا أساسيًا من جوانب مبادئهم القيادية لتنفيذ مهمة جديدة - لذا يعد التأمل قبل وخلال وبعد تنفيذ المهمة أمرًا ضروريًا إذا أرادوا تنفيذ عملهم جيدًا. من غير الممكن أن يترك المعلمون ممارسة التأمل للحظ والصدفة، فهم إذا توقفوا عن الاستعانة به، فلن يتاح لهم مطلقًا الوقت للعودة إليه. لذا، يجب أن يجد القادة وقتًا يوميًا - رحلات هادئة بالسيارة عند العودة من العمل، دقائق صمت عند قراءة كتاب أو الإمساك بالقلم، أو عند الجلوس في سكون - لاستكشاف أفكارهم وتصرفاتهم والفعالية الكلية لقيادتهم الشخصية في موقف معين.

على الرغم من أن عملية التأمل أمر غير قابل للتفاوض للقادة الأقوياء، فلكل قائد منهم نمط تأمل خاص به. حيث يسعى القادة المتأملون إلى الاستعانة بأوساط تتيح لهم استيضاح

أفكارهم وتوثيقها. في أفضل الأحوال، يتيح ترتيب الأفكار زمنيًا للقادة المتأملين إمكانية تذكر رؤى أساسية وتنشيطها في النهاية، وفي أسوئها، يقدم التأمل للقادة ابتسامة مفيدة أثناء تأملهم في الماضي واسترجاع تطورهم الشخصي بمرور الوقت. يعد التدوين أو الكتابة بأي طريقة أسلوبًا رائعًا للحفاظ على الأفكار الشخصية. ويعد الرسم العابث وأدوات منظم الرسوم البيانية والملاحظات الخاصة بتدوين المهام في التقويمات، والتفكير بصوتٍ مرتفع، وتسجيل الأفكار باستخدام أجهزة التسجيل المحمولة والمشاركة في فرص للحوار والنقاش من بين البدائل غير الكتابية للتأمل. في النهاية، توجد فائدة لأي من هذه الخيارات طالما أنها تمهد الطريق نحو حدوث التأمل الشخصي.

التأمل في فعالية قيادة الفريق أو المؤسسة

يعمل القادة الأقوياء على إشراك أفراد المؤسسة في فرص التأمل الشخصي والعام. يؤدي هذا الأسلوب إلى توسيع نطاق التعلم وإنشاء معرفة – مفاهيم اجتماعية توجد خلال المناقشات بدلاً من وجودها في ذهن أي فرد. يعمل القادة على إحداث ترابط ووضوح عند قيادة المعرفة الاجتماعية: «فالمعرفة توجد بين الأطراف المساهمة فيها. فهي معرفة لا يوجد لها فاعل أصلي. كما أن المعرفة الاجتماعية تسهم في تغيير صاحب المعرفة وأسلوبه، أكثر من مساهمتها في تغيير ماهية المعرفة» (واينبيرجر «Weinberger»، عام 2007، ص 143-144). عندما يعد القادة مثل هذه الفرص بعناية، فإن المعرفة الاجتماعية الناتجة تدعم منطقًا واضحًا وغرضًا رائعًا يهدف إلى تنشيط الملكية الجماعية لعمل المؤسسة.

مع التأمل بالفعل في فعاليتهم القيادية على المستوى الفردي، يمكن للقادة الأقوياء بدء التأمل الجماعي من خلال تمثيل جهود التأمل الشخصية التي قاموا بها. يعد هذا العمل رحلة فعلية للجميع، بمن فيهم القادة، ويجب أن يوضح القادة الفعالون هذا المبدأ من خلال مشاركة مفاهيمهم المتطورة بمرور الوقت. على المستوى المؤسسي، تنتقل أسئلة التأمل من التركيز الفردي إلى التركيز الجماعي. مع بدء القادة إشراك الآخرين في عملية التأمل، يصبح من الضروري تقديم المحتوى والمواد الضرورية لإقامة حوار تأملي تام ومفيد. لذا، لا بد من حضور هذه الحوارات مع وجود الوثائق والمواد الضرورية لمناقشة الأسئلة الحساسة:

- إلى أين سنتجه؟.
  - الأهداف ومؤشرات الجودة ومعايير النجاح.
  - البحث وممارسات واعدة.
- أين نحن الآن؟.
  - أدلة أو بيانات أساسية.
  - تفسير وتحقق داخلي وخارجي من الأدلة والبيانات ذات الصلة.
  - الانحيازات أو الافتراضات أو الاستنتاجات الشخصية
  - تقارير الإفادة.
- ما الخطوات التي يمكن البدء في تنفيذها لسد الفجوة التي نواجهها؟
  - مقاييس اتخاذ القرار.
  - بروتوكولات للتفكير الاستطلاعي أو خيارات العصف الذهني.
  - أدوات التخطيط.

حتى يتسم الحوار بسرعة الاستجابة، فلا بد أن يبدأ القادة الفعالون الحوار بإبداء التعاطف، ومواصلة التركيز على ضرورة العمل بالنسبة للمؤسسة وعلى إمكانيات الأفراد الذين يشغلون المناصب التي تؤهلهم لتنفيذ العمل.

هناك فن في طرح الأسئلة المناسبة. فبعض الأسئلة، مثل «هل توقفت عن مراوغة المتعلمين لديك بوضع أسئلة اختبار غير مناسبة؟»، قد تشعر مستقبليها بالعجز أو، أسوأ من ذلك، قد تشعرهم بالخطر. وغالبًا ما تعد الإجابة على هذا السؤال المحمل باتهام «بنعم» أو «لا» نوعًا من إسناد الجرم إلى الذات. إذ تؤدي الأسئلة المحملة باتهام إلى إلحاق ضرر كبير أكثر من مجرد تشويه سمعة مستقبلها، الأمر الذي عادةً ما يكون قصد من يطرح الأسئلة. فمثل هذه الأسئلة تكشف الطبيعة القهرية أو غير الجديرة بالثقة لدى الشخص الذي يطرحها، وتؤدي إلى وجود طابع سلبي يؤثر على الثقافة، وغالبًا ما تهدم الجهود السابقة لبناء المجتمع.

مـن أجـل قيـادة عملية التأمل، يسـتعين القـادة الفعالـون بالأسـئلة التحفيزية – وهي الأسـئلة المعدة لإجبار الأطراف المعنية على المشاركة بأساليب مفيدة وواعية. من الممكن أن تؤدي الأسئلة الجيدة إلى تحقيق مجموعة متنوعة من النتائج المطلوبة: إذ يمكنها إيضاح الأمور وتحدي الافتراضات والنماذج الأولية والدعوة لحل المشكلات بصورة متعاونة ودعم التفكير المتنوع والمشـاركة في تأملات نقدية وإحداث التعلم وتشـجيع الحلول المبتكرة وإنشاء ثقافة الحوار والتعلم. تتسـم الأسـئلة الجيدة بكونهـا أكثر من مجرد أفكار تلقائية حرة الأسـلوب. فعند صياغتها بأسـلوبٍ جيد، فإنها تكون جديرة بالإجابة عنها، وهي تحفيزية بدرجة كافية لإجبـار الأطراف المعنية على المشـاركة فيها. يعـد الوصول إلى إجابة عن السـؤال الصحيح أمـرًا جديـرًا بالاهتمام ورائعًا مثل إيجاد الإجابة في حد ذاته. في حقيقة الأمر، نظرًا لهذا التأثير الإيجابي لعملية طرح الأسئلة المناسبة، فقد قاد العديد من القادة الذين حاورناهم عملهم مع الزملاء من خلال طرح الأسئلة بدلاً من تقديم المقترحات أو التأكيد على القرارات. الأكثر من ذلك أنهم طرحوا أسئلة مفتوحة الإجابة تتسم بالصعوبة وغير تقديرية:

- **قادة المدرسين** – إذا ألقينا نظرة على الهدف الذكي ونتائج أحدث تقييماتنا العامة، فهل يبـدو ممكنًـا أن نحقـق هدفنا بنهاية هـذا العـام؟ إذا كانت الإجابـة «لا»، فما الخطوات التي يمكن إجراؤها لسد الفجوة بين الجانبين؟
- **مديـرو الأبنيـة** – لقـد اتفقنا على أنـه إذا كان مطلوبًـا أن يتدرب الطـلاب مقدمًا قبل التقييـمات النهائيـة، فـإن إكمال الواجب المنـزلي يكون أمـرًا غايةً في الأهميـة لدرجة أننا يمكننا تحميل مديري الأبنية مسـؤولية إكماله في هرم إجراءات التدخل لدينا. هل نحن متأكـدون، قبل أن نرسـل الطلاب إلى معمل الواجب المنزلي، أننـا نربط الواجب المنزلي بأهـداف التعلم المحددة الموجودة في التقييـمات النهائية وأن الطلاب يمكنهم رؤية هذه الأهداف في الواجب المنزلي؟ كيف يمكننا تحويل أهداف التعلم هذه إلى أهداف شـفافة لكلٍ من الطلاب والمساعدين في أداء الواجب المنزلي الموجودين في المعمل؟

- المكتب المركزي – من بين أهداف المنطقة التعليمية أن يتم وضع جميع معايير القوة كجزء من منهجنا المضمون والحيوي والمرئي على مواقع الويب الخاصة بمدارسنا وفي عمليات إعداد التقارير وفي مراسلاتنا مع أولياء الأمور. ماذا سيحدث للثقة والمواءمة، داخليًا وخارجيًا، إذا لم تقم مدرسة واحدة بإكمال المهمة المنوطة بها؟

تنتقل الأسئلة التي يطرحها القادة للتأمل من خلال مستويات متنوعة من التعقيد بالنيابة عن الأطراف المشاركة في العمل (انظر الجدول 7-1). لا يوجد مستوى أكثر أهمية من المستوى الآخر، وتساعد جميع المستويات في إحداث ترابط ووضوح، لكنها تعتمد على بعضها البعض وتزيد قوتها مع مشاركة الأطراف المعنية في مستويات مختلفة من التفكير.

في الجدول (7-1)، نقدم أمثلة تتعلق بعمق الأسئلة التي يمكن طرحها مع وجود تأمل قوي. إذ يوضح القادة الفعالون غرضهم من طرح أسئلة التأمل على الأفراد المشاركين في النظام، ويقومون بإعداد أسئلة تتوافق مع أغراضهم.

الجدول (7-1): السمات المحددة لمستويات التعقيد في عملية التأمل وأمثلة عليها

جهود التأمل	الغرض	الأمثلة
المستوى 1	يكون المستوى الأول قاصرًا على الوضع والوقت الحاليين. وهو إلى الآن أكثر أنواع التأمل شيوعًا، حيث إنه يتبع حدثًا أو جهدًا ويطلب منا التأمل في فعاليته. بينما من الممكن أن تركز أسئلة المستوى 1 على المستقبل، فإنها تقوم بذلك في حدود الحدث أو الجهد المحدد. وتساعد الإجابات في إخبارنا بمعلومات لكنها نادرًا ما تؤدي إلى تحويل خطواتنا المستقبلية.	كيف سارت الأمور؟ ما الذي تعلمناه؟ ما الخطوات التي يجب أن نقوم بها الآن؟

المستوى 2	تنقل أسئلة المستوى الثاني التأمل إلى حدود ما بعد الحدث وتعمل على إنشاء فهم مشترك على مستوى المؤسسة. وهي تنتج أفكارًا ومفاهيم حول النتائج الممكنة لأي تغيير مقترح. على حد سواء، فإنها تنتج وجهات نظر مكتملة يمكن تدريسها وتتم مشاركتها عن قصد لأن المناقشات المتعلقة بتوضيح الأمور تكون متواصلة بين جميع الأفراد على مستوى المؤسسة.	مع الوضع في الاعتبار جميع ما تعرضنا له في الماضي، ما نظريتنا العملية للتغيير التي سنطبقها على المبادرات المستقبلية؟ كيف تدعم هذه المبادرة عملنا طويل الأجل لنصبح مجتمع تعلم مهنيًا؟ كيف ستساعدنا هذه المبادرة؟ وكيف ستعيقنا؟
المستوى 3	تنقل أسئلة المستوى الثالث الأعلى التأمل ليتجاوز الحدود والنماذج التي تحبسنا في أنماط تقليدية. فنحن نستعين بالخيال في استعلام منظم وتفكير في الاحتمالات لبناء أطر عمل مفهومية جديدة لمستقبل التعليم.	كيف تساعد خبرتنا في استدامة المثل والنماذج التقليدية؟ كيف يمكننا تجاوز حدود الخبرة للوصول إلى جوهر التعليم في التصميمات المستقبلية؟ باستخدام مواردنا الحالية، كيف يمكننا الانتقال إلى التفكير في الرفاهية وإعادة تصميم مدارسنا؟ ما المساوئ والمزايا المحتملة للفصل المدرسي غير المحتوي على جدران؟ كيف يمكننا تصميم إجراءات تدخل وإجراءات إثراء جذابة للغاية تتجاوز حدود اليوم المدرسي وتحتفظ بالتزام المتعلمين لدينا؟

شارك أحد المشرفين الذين حاورناهم ممارسة التأمل التالية كوسيلة لتمثيل العمل الخاص بإحداث ترابط ووضوح:

من بين المارسات المهمة لإعطاء القدوة التي بدأناها منذ سنوات قليلة مضت في اجتماعات فريق قيادة المنطقة التعليمية الاستعانة بأحد المديرين (المكتب المركزي ومديري المدارس تبادلا الأدوار على حدٍ سواء) في التدريب على تطوير وجهة نظره القابلة للتدريس مع مجموعة أكبر. في الربيع الماضي، استخدمنا بيان الرؤية لمنطقتنا التعليمية كإطار عمل وقلنا، «حسنًا، بدلاً من كونه مجرد كلام على ورق، دعونا نتجاوز حدود الغرفة ونعقد مناقشة بشأن إمكانية تحويل هذه الرؤية إلى واقع ملموس.»

في الشهرين الماضيين، طلبنا من طاقم عمل مكتب المنطقة التعليمية عقد حوار مع جميع أعضاء طاقم العمل. لذلك، فقد أعددنا وجهة نظرنا القابلة للتدريس حول بيان الرؤية وتدربنا عليها، ثم عقدنا الحوار مع الزملاء ووثقنا ما سمعناه منهم. أثناء التدريب، أدركنا أن مجرد مشاركة وجهة النظر القابلة للتدريس ليست كافية، لذلك فقد أشركنا زملاءنا في الحوار ثم تابعنا استعلامنا بخصوص انطباعاتهم الأولى عن بيان الرؤية، وأردنا أن نعرف آراءهم بشأنه بشكلٍ عام. هل يوجد أي جانب راق لهم بشكلٍ محدد؟ ما الأمر المختلف عما توقعوه؟ ما الجوانب التي يمكنهم قبولها؟ ما الجوانب التي لا يمكنهم قبولها؟ هل توجد أي أفكار للتحسين؟ وأحضرنا جميع هذه التعليقات إلى فريق قيادة المنطقة التعليمية ونقحنا الرؤية بناءً على مدخلات جميع الأفراد. وقمنا بتوثيق 500 مناقشة عقدناها مع المديرين وطاقم المدرسين وأعضاء طاقم العمل على مستوى المنطقة التعليمية.

الطريقة الوحيدة التي تمكننا فيها من تحقيق النجاح في العمل هي مواصلة التدريب. نتيجة لذلك، فقد بدأنا نرى العديد من المديرين يعطون القدوة حول تطوير وجهة نظر قابلة للتدريس مع طاقم المدرسين وطاقم العمل لديهم.

في إحدى مدارسنا، اجتمع المدير مع جميع الأفراد في اجتماع عام واشتركوا في حوار حول إضفاء السمات الشخصية على العمل والتدريس. بعد الحوار، طلب المدير من الجميع كتابة وجهة نظرهم القابلة للتدريس حول إضفاء السمات الشخصية على العمل. وأعطاهم المدير أسبوعًا لتنفيذ المهمة وعندما عادوا للاجتماع مرةً أخرى في الأسبوع التالي عمل كل منهم بالتناوب من خلال مجموعات صغيرة وشاركوا معلوماتهم مع ثلاثة من أعضاء طاقم العمل الآخرين، ثم عادوا ونقحوا وجهات نظرهم مرةً أخرى ثم كرروا العمل مرةً أخرى.

على الرغم من أن كلاً من المديرين يعمل مع فريقه على موضوعات رئيسية وأهداف مختلفة، إلا أنهم يطبقون عمليًا وجهات النظر القابلة للتدريس في الأبنية لديهم، وهو ما يسمح بتطوير لغة مشتركة ورسالة أساسية عامة على مستوى المدارس بأكملها. كان هذا المشروع مدروسًا للغاية لدرجة أنه ساعد في إعطاء دفعة لرسالتنا فيما يتعلق ببيان مهمة المنطقة التعليمية وساعد الجميع في استيضاح الأمور حول العمل الذي نحاول تنفيذه بوصفنا فريق قيادة المنطقة التعليمية. من خلال مطالبة الجميع بأخذ الوقت الكافي لتطوير وجهة نظر قابلة للتدريس والتدريب عليها مع زملائهم، فهذا يساعد في تطوير فهم للنفس وللعمل الجاري تنفيذه. وقد ساعدنا تمثيل عملية تطوير وجهة نظر قابلة للتدرس والتدريب عليها في فحص أنظمتنا وبنيات العمل والتوقف قليلاً للتأمل وتحديد الغرض من العمل الذي ننفذه وإمكانية تنفيذه بصورة أفضل. (مقابلة شخصية في المكتب الرئيسي، ربيع 2010).

عندما يعمل القادة على إشراك الآخرين في حوار تأملي، فإنهم يسعون إلى الوصول إلى جوهر العمل الجماعي وطاقة المجموعة وتحويلها إلى قصص مؤسسية. إذا كانت الممارسات التأملية تسهم في تغذية الأنظمة بالمعلومات وتحويلها، فإن مشاركة وجهات النظر والتعلم واتجاه الحوارات التأملية ضروري لمواصلة العمل بوصفه جزءًا من نسيج المؤسسة.

يستخدم القادة الأقوياء العمل التأملي للمجموعات المتنوعة لتشكيل الرسائل المطلوبة ومشاركتها، مما سيساعد في إنشاء النسيج الحضاري المراد. فالقصص تسهم في وصول خبرات وتجارب القلة إلى جميع الأفراد. كما أن رواية الأعمال الخيالية والتأملية للمجموعة تسهم في مشاركة قصة حالية مع إنشاء قصة جديدة في الوقت نفسه في جوانب أخرى من المؤسسة. فالقصص تحفزنا وتربطنا ببعضنا البعض، كما أنها تنقل الأفراد العاديين إلى عالم الإلهام والتخيل.

في كتابهما آلية القيادة (Leadership Engine – عام 2002)، يشير المؤلفان تيشي وكوهين (Tichy & Cohen) إلى هذا الأمر على النحو التالي:

> تعد القصص أداة قوية لجذب البشر شعوريًا وفكريًا ولقيادتهم في المستقبل. ويستعين أفضل القادة بالقصص للحصول على هذه النتيجة بالضبط.... فالقادة الأقوياء يجب أن يكون لديهم وجهات نظر قابلة للتدريس حول الأفكار والقيم والطاقة. على الرغم من ذلك، فإنهم يستطيعون من خلال القصص ربط هذه الأفكار معًا وتدريسها للآخرين وشحذ طاقتهم للانتقال من الحاضر إلى المستقبل الرابح. (ص 236).

بالطبع، تتسم القصص التي ينتقيها المدرسون الفعالون لترويجها بأنها القصص التي يقدرونها ويحتفون بها كوسيلة للمساعدة في دفع المؤسسة إلى الأمام.

استخدام مراسم الاحتفاء وعمليات التكريم

ينشط القادة الفعالون مراسم الاحتفاء كوسيلة لصقل المكافآت والجوائز الحقيقية وإشراك المؤسسة في التأمل والتعلم الكليين. من خلال هذا، فإنهم يقرون بالقيم والممارسات التي تتوافق مع المهمة والرؤية الكلية للمؤسسة. يشير كل من كوزيس وبوسنر (عام 2007) إلى أن ممارسة إشراك المؤسسة في الاحتفاء تعد ممارسة حيوية لدعم التغيير وتوضيح سبب استحقاق أهميته: «من ضمن وظيفة القائد أن يظهر تقديرًا لإسهامات الأفراد وإنشاء ثقافة الاحتفاء....

فالتشجيع عمل خطير للغاية» (ص 22-23). يجب أن يؤسس القادة الفعالون مراسم الاحتفاء على القيم المؤسسية. وعند تنفيذها بصورة جيدة، تسهم مراسم الاحتفاء في الإقرار علانية بالسلوكيات والنتائج الجديرة بالتكرار على مستوى النظام، وتتيح للقائد فرصة أكبر لإحداث ترابط ووضوح حول الغرض الذي تسعى إليه المؤسسة واتجاهها. كما تسهم مراسم الاحتفاء الجيدة في توسيع نطاق التعلم ليشمل جمهورًا وسياقًا أكبر وليذكرنا بأهمية هدفنا النهائي (كرامر «Kramer»، عام 2008).

في مجال التعليم، قليل من المدارس هي التي يوجد بها موارد مالية لإقامة حفلات لأغراض الاحتفاء. لكن الأمر الجيد أن الاحتفاء بالتعلم لا يتطلب شراء حلوى متنوعة وأطعمة باهظة الثمن وتجهيزات احتفال مبهرة. فقد أشار كوفاليك وأولسن (Kovalik & Olsen – عام 2002) إلى أن نوعية الجوائز ليست مهمة: «يختلف الاحتفاء بالإنجازات عن الحصول على جائزة» (ص 173). الأكثر أهمية من هذا، أن الجوائز الخارجية المتمثلة في الأطعمة أو الحفلات، على الرغم من أنها تثير الإعجاب في وقتها، فإنها نادرًا ما تنشيء الحافز الضروري لتشجيع الأفراد داخليًا على تكرار العمل أو إعطاء دفعة للعمل قدمًا.

في كتاب التوجيه «Drive»، يكشف بينك (Pink – عام 2009) الزيف عن نظرية أن الجوائز تزيد الإنتاجية والنجاح المؤسسي:

> لقد اكتشف الباحثون مثل تريسا أمابايل (Teresa Amabile)، الباحثة في كلية إدارة الأعمال بجامعة هارفارد، أن الجوائز والوسائل العقابية الخارجية – مبدأ الجزر والعصا – يمكن أن تفلح للمهام المنهجية (باتباع مجموعة محددة من التوجيهات للوصول إلى نتيجة معينة ومضمونة). لكنها يمكن أن تكون مدمرة للمهام التجريبية (مهمة ليس لها منهج وتتطلب تجربة احتمالات عديدة للوصول إلى حلول مبتكرة). (ص 40)

استطرد بينك في حديثه ليبرز أهمية إنشاء حافز داخلي لتحقيق النجاح المؤسسي في المهام المبتكرة والمعقدة التي يتعرض لها عالم الأعمال حاليًا بصورة يومية. فالجوائز والوسائل العقابية تعمل ضد الإبداع بصورة فعلية (بينك، عام 2009).

لذلك، إذا اختار المدرسون الابتعاد عن إقامة الحفلات وإعطاء جوائز للعمل الذي يتم أداؤه بشكلٍ جيد، فكيف يمكنهم الاحتفاء بالإنجاز؟ يمكنهم على الرغم من ذلك الاحتفاء بجودة العمل وتقديره من خلال تقارير الجودة. وهذا لا يعني أن جميع الأفراد يرغبون في الحصول على إطراء وثناء عام وعلني على العمل الذي يؤدونه. في الواقع، حتى الثناء، عندما يكون مرتبطًا بالذكاء أو بسمات شخصية منفصلة أخرى، له تأثير سلبي على معظم الأفراد - وليس الأفراد الخجولين فقط. في بحثها المستمر حول التحفيز والتعلم، تشير الباحثة في جامعة ستانفورد كارول دويك (Carol Dweck - عام 2007) إلى أن:

> يعتقد الجميع أن (1) مدح ذكاء الأطفال يبني الثقة لديهم ويحفزهم على التعلم، و(2) الذكاء الأصلي في الطلاب هو السبب الرئيسي لإنجازهم في المدارس. ولقد أظهر بحثنا أن الاعتقاد الأول غير صحيح وأن الاعتقاد الثاني قد يكون ضارًا - حتى بالنسبة لأكثر الطلاب كفاءة (ص 34)

تشير دويك إلى بحثها الذي أدى إلى حدوث تحول في المعتقدات الأصلية حول أداء الطلاب في الفصول المدرسية، لكننا نعتقد أنه مرتبط أيضًا بقيادة الكبار. فالثناء، عند ارتباطه بالذكاء، على النفس أو حتى على أداء مهام منفصلة له آثار سلبية: فهو ينشئ أسلوب تفكير ثابت أو الأسوأ من ذلك، أنه يؤدي إلى الشعور بالتبعية للآخرين للحصول على تعليقات مستمرة حتى يمكن مواصلة العمل إلى الأمام (شابوي «Chappuis» عام 2009؛ هاتي وتيمبرلي «Hattie & Timperley» عام 2007). بالإضافة إلى كونها دقيقة وفورية وداعمة للتعلم، لا بد أن ترتبط تقارير الإفادة والتعليقات بتكرار العمليات والجهود الجديدة بالتطور بمرور الوقت. في جوهرها، يجب أن تؤدي تقارير الإفادة الجيدة إلى التأمل في الأمور التي سارت على نحوٍ جيد وكيفية تكرارها أو تطويرها في المستقبل.

ما الشكل الذي تبدو عليه تقارير الإفادة الجيدة؟ تأخذ هذه التقارير وقتًا أطول قليلاً، لكنها جديرة ببذل الجهد في النهاية. وهي تتطلب نغمة تقدير لتحقيق نجاحات محددة أو على الخطوات التي ستؤدي في النهاية إلى تحقيق النجاح (انظر الجدول 7-2). قد يكون من الصعب تقديم تقارير إفادة وصفية جيدة، خاصةً تقارير الإفادة الخاصة بإجراءات التدخل، نظرًا لأن القليل من الأفراد لا يستطيعون تقبل الصراع بين الجوانب الجيدة والأخرى السيئة. يقدم الجدول (7-2) أمثلة على الشكل الذي قد تبدو عليه تقارير الإفادة الجيدة في كل مستوى من مستويات قيادة المنظمة.

الجدول (7-2): أمثلة على تقارير الإفادة الجيدة الخاصة بالنجاح في المهام وإجراءات التدخل لكل مستوى من مستويات قيادة مجتمعات التعلم المهني

	ليس هذا (خاص بالمهام أو الأفراد)	لكن هذا (خاص بالعمليات أو جهود الضبط الذاتية)
قادة المدرسين (تقارير الإفادة بالنجاح)	لقد قمنا بعمل رائع في معظم تقييماتنا العامة الحديثة	عندما شاركنا جميعًا في عملية التطوير وأعددنا تقييماتنا العامة مقدمًا قبل التوجيه، فقد تمكنا من تحقيق نتائج مذهلة للمتعلمين لدينا. لقد كانت بياناتنا مؤثرة للغاية. ما رأيكم في بياناتنا وعملياتنا؟ ما الخطوات التي يجب أن نستمر في تنفيذها بحيث يمكننا مواصلة تحقيق نتائج رائعة؟

قادة المدرسين (تقارير الإفادة بإجراءات التدخل)	لم تفلح أحدث إجراءات التدخل التي قمنا بها مع الطلاب الذين يواجهون صعوبات. من الواضح، أننا لم نحقق النتيجة المطلوبة.	لقد اتفقنا على أننا لم ننجح في سد الفجوة التي يعاني منها المتعلمون لدينا باستخدام أحدث إستراتيجيات التدخل. أنا لدي دراية بكل فرد في هذا الفريق وأعرف مدى حماسه وإبداعه والتزامه. لقد حققنا جميعًا نجاحًا سابقًا فيما يتعلق بمساعدة المتعلمين الذين يواجهون صعوبات. وأود أن أطلب من كل منكم أن يفكر في المتعلم الذي يواجه أكبر صعوبة لديه - شخص ما حقق نجاحًا مبدئيًا في عملية التعلم. دعونا نحدد الخطوات التي قمنا بها بصورة فردية لمساعدة هذا المتعلم، ثم دعونا نشارك إستراتيجياتنا لنرى ما إذا كان يمكننا إيجاد بعض العوامل المشتركة لندمجها في جهود التدخل الكلية التي نبذلها. لا يزال لدي ثقة أننا لدينا المقومات التي تمكننا من تلبية احتياجات المتعلمين لدينا.
مديرو الأبنية (تقارير الإفادة بالنجاح)	رائع. أنتم فريق رائع للغاية. لقد واجهتم المشكلة بنزاهة وتعاملتم مع «الصعوبات المسكوت عنها». أتمنى أن تحذو الفرق الأخرى حذوكم. أنا فخور بكم!	لدي تقدير لمهارة الفريق والتزامه بالعمل من خلال المناقشات الصعبة. لقد لاحظت أنكم تأكدتم من سماع آراء جميع أعضاء الفريق، وأنكم واصلتم مناقشة

		المشكلة حتى وصلتم إلى إجماع في الآراء بشأنها. وأعتقد أن نجاحكم يكمن في الأسلوب الذي أظهرتم به على المستوى الفردي استعدادًا للثقة في التقدير المهني لزملائكم على الرغم من عدم توافق آرائهم مبدئيًا مع رأيكم. وأنا ممتن أنكم تعاملتم مع المشكلات الحساسة، مثل الفلسفات التعليمية المختلفة وممارسات التصنيف، بنبرة من الاحترام لكن بالتزام قوي بالوصول إلى فهم مشترك وممارسة عامة لمصلحة فريق العمل، ولمصلحة المتعلمين في الفصول المدرسية في النهاية.
	ليس هذا (خاص بالمهام أو الأفراد)	لكن هذا (خاص بالعمليات أو جهود الضبط الذاتية)
مديرو الأبنية (تقارير الإفادة بإجراءات التدخل)	هذا الفريق غير ملتزم بالهدف الرئيسي للعمل. في كل مرة تقصدون فيها اتخاذ قرار معين، فإنكم تبتعدون عن المسار الرئيسي وتتخذون مسارات فرعية أو تحطمون الآخرين. الأمر برمته لا يسير بأسلوب صحيح.	

		لقد لاحظت أن هذا الفريق ملتزم باتخاذ قرارات واعية، لذلك فإنكم تقضون الكثير من الوقت في دراستها ولديكم العديد من الأفكار المتنوعة التي يمكنها المساعدة في إيجاد حلول قوية ومبتكرة للمشكلات المعقدة. سيكون من الأفضل إذا حددتم واتبعتم مجموعة من قواعد الفريق وبروتوكولات اتخاذ القرار التي تساعدكم في توجيه جميع طاقتكم الإبداعية بأساليب بناءة وموفرة للوقت. يمكنني مساعدتكم في الوصول إلى هذه الأدوات والتدريب عليها، وأنا على ثقة من عدم شعوركم بضغط كبير وإحساسكم بتركيز أكبر في وقت قصير.
المكتب المركزي (تقارير الإفادة بالنجاح)	حصلت مدرسة هاي فيو (Highview) على جائزة الإنجاز لنتائجها المذهلة المرتبطة بإنجاز الطلاب. لنحييهم جميعًا!	يوم الثلاثاء، ستعقد الجريدة المحلية مؤتمرًا تحكي فيه قصة النتائج الحديثة لإنجاز الطلاب في مدرسة هاي فيو، لكن هناك العديد من الجوانب في هذه القصة أكثر من مجرد الأرقام. نحن نحتفل بالتزام طاقم عمل مدرسة هاي فيو بالعمل بتعاون، وباستخدام عمليات منهجية أساسية عامة يتم قياسها من خلال التقييمات العامة،

		وبإعداد استجابات مستهدفة للمتعلمين لديهم، وبالالتزام بمسار العمل والعمل من خلال الصعوبات التي تقع عندما لا تسير الأمور على ما يرام. نحن ندرك أن هناك أوقاتًا لم تكن الأمور سهلة فيها. ونريد من جميع المدارس في هذه المنطقة التعليمية أن تعرف أنه على الرغم من أن مدرسة هاي فيو تقع في المقدمة، فإن إنجازاتهم تصل إلى مسامعنا جميعًا. فقد قدمت لنا هذه المدارس نموذجًا يحتذى به، ونحن ملتزمون في المكتب المركزي بدعم هذه المدارس في تحقيق النتائج المرجوة لجميع طلابنا. فنحن منطقة تعليمية واحدة تعمل نحو تحقيق النجاح لجميع المتعلمين لدينا.
المكتب المركزي (تقارير الإفادة بإجراءات التدخل	نحن لا نعتقد أن المديرين في هذه المنطقة التعليمية يركزون على أداء العمل الصحيح. إذ لم يتم التعامل مع بنود جدول الأعمال، لذلك فالأمر يبدو أنكم لا تقدمون يد المساعدة. فأنتم تقضون وقتًا طويلاً في التنقل بين مهام صغيرة.	

		نحن ندرك أن الحياة اليومية لمدير المدرسة قد تتسم بالفوضوية، ونحن نثق بأنكم تقضون الوقت في مواجهة مواقف معقدة. في الوقت نفسه، لقد اتفقنا على تركيز عملنا الأساسي على تعلم الطلاب، وعملنا معًا كفريق إداري لتحديد تفاصيل عملنا المتعاون مع بعضنا البعض. فنحن مجموعة مخلصة وموهوبة من المدرسين الملتزمين بالقيام بكل ما يحقق أفضل مصلحة للمتعلمين لدينا - المدرسين والطلاب على حدٍ سواء. دعونا نقضي بعض الوقت في التحدث عن الأمور التي قد تعيقنا عن التحرك إلى الأمام بالسرعة الموصى بها. ماذا يحدث؟ ما الأمور التي يمكننا تنفيذها بشكلٍ مختلف؟ كيف يمكن أن يساعد فريق المكتب المركزي في دعم جهودكم الخاصة بضبط الأبنية وتوافقها أثناء العمل لتحقيق اتفاقياتنا الأساسية؟

حتى تقارير الإفادة الخاصة بإجراءات التطوير أو التدخل يجب أن تعتمد على اعتراب جزئي بالإنجاز من أجل دفع الفرق والأفراد إلى الأمام. لذا، فهي لا بد أن تبدأ بنبرة تعبر عن النجاح أو إمكانية تحقيقه.

قوة الاحتفاء

إذا كان الاحتفاء يعتبر فرصة تأملية، فلا بد من توخي الحذر الشديد عند تصميمه وتنفيذه. فهناك معايير للنجاح تتعلق بما يتم الاحتفاء به وبمن يتم الاحتفاء به وكيفية الاحتفاء ووقته، وأيضًا بمن سييسر الاحتفاء، والعناصر التي سيتم إبرازها أو التقليل منها في العملية (انظر الجدول 7-3). يلخص كل من وايتن وأندرسون (Whitten & Anderson – عام 2010) بصورة ممتازة ما يقر به العديد من الخبراء: «عندما نحتفي بنجاحاتنا الغالية، فإننا ندعم أيضًا إستراتيجياتنا الفعالة من خلال تعميق رؤيتنا وتطوير إستراتيجيات أكثر فعالية لاستمرار العمل» (ص 19). توجد قوة حقيقية للدور الذي يلعبه الاحتفاء في وضع إطار للثقافة.

يوضح الجدول (7-3) الاعتبارات المتعلقة بما يتم الاحتفاء به وكيفيته مع تخطيط متأمل ونبرة مناسبة لمن يقوم بتيسير الاحتفاء بحيث يصبح الحدث نفسه فرصة تعلم أخرى وفرصة لإحداث ترابط ووضوح على مستوى المؤسسة بالاستعانة بقيم والتزامات مشتركة.

الجدول (7-3): اعتبارات الاحتفاء التي يجب مراعاتها ليصبح فرصة تأملية

ما يتم الاحتفاء به (الأفراد أو الأحداث أو الإنجازات)	الاحتفاء (الأفكار التي يتم تكريمها)	المحتفي (مقدم الشكر والامتنان)
يولد بيانات أو دليل يمكن الوثوق في مصداقيته ودقته يقدم سببًا أصليًا للاحتفاء يتوافق مع ما يحاول الفريق أو المؤسسة تقويته أو دعمه أو تطويره وما إلى ذلك. (على سبيل المثال، إذا كنت ترغب في التعاون، فلا تصدر	ملاحظات تعبر عن الامتنان مكتوبة بخط اليد تعبيرات علنية عن الامتنان – داخل المبنى أو خارجه (على سبيل المثال، خطابات للمحرر) شهادة أو بطاقة مرور – عرض بإكمال مهمة خاصة بالمستلمين.	أصلي ومخلص على دراية بالتفاصيل المهمة، مثل العوائق والمشكلات والنجاحات والسمات، وما إلى ذلك. يبرز الجوانب المحددة الجديرة بالتكرار ويحافظ على التركيز المتناسب على النقطة محل الاهتمام.

ضجيجًا وتحتفي بعمل الأفراد. لكن أكد على عمل فرق العمل بدلاً من ذلك.) يعمل كنموذج يمكن، بل ويجب، تكراره		يحافظ على نبرة التكريم لكنه يتجنب الاندفاع المبالغ فيه في التكريم يتجنب إرسال رسائل غير سليمة دون قصد: الحدث أو الشخص بطولي للغاية، بدرجة يعجز عنها الآخرون تم إعطاء المحتفي بيانات غير صحيحة: • الآخرون لا يرون القيمة أو السمات نفسها التي يتم تقديرها وربما يكون لديهم دليل على أمر عكسي • يتجنب الثناء من خلال الإصرار على التحدث عن حقائق مثيرة للعاطفة إذا كانت ممكنة على الإطلاق يتجنب تحويل العرض إلى احتفاء بالمتحدث (المحتفي نفسه)

الاحتفاء أداة قوية لدعم الدروس المستفادة من التطوير المستمر وتشجيع التغيير المستمر على مستوى المؤسسة. فالقيم التي يقدرها الفريق أو المؤسسة هي ما يتم الاحتفاء به،

وما يتم الاحتفاء به هو العمل الذي تم تنفيذه. يعتقد كل من كوزيس وبوسنر (عام 2007) أن الاحتفاء، عند تنفيذه بشكل جيد، يمكنه دعم الثقافة المطلوبة ويؤثر بصورة إيجابية على تصرفات الأفراد: (عندما تضع النموذج الذي يعمل على توصيل الرسالة «نحن نقدم الشكر من موقعنا هذا ونظهر تقديرنا ونستمتع بوقتنا»، فسيقتدي بك الآخرون. وستطور المؤسسة ثقافة الاحتفاء والتقدير) (ص 322).

بإيجاز، يستعين القادة الفعالون بالتأمل للتدريس والإلهام والعمل المتعاون. ويتطلب التأمل الاستماع بعمق وإعداد أسئلة وإجابات مصاغة بعناية تهدف إلى التعلم. فالتأمل هو الأداة المستخدمة لتوجيه التعلم في مجتمعات التعلم المهني. يلخص مرلين (Merlyn)، الساحر، هذا المفهوم على أفضل وجه في رواية ملك المستقبل الذي كان «The Once and Fiture King»):

> «أفضل علاج للحزن»، أجاب مرلين.... «أن تتعلم شيئًا. هذا هو العلاج الوحيد الذي لا يفشل... هذا هو العلاج الوحيد الذي لا يمكن أن يرهق العقل أو يشعرنا بالغربة أو نتعذب بسببه أو نخاف منه أو نفقد ثقتنا فيه ولا نندم عليه مطلقًا. التعلم هو علاجك.» (وايت «White» عام 1958، ص 183).

الفصل الثامن

تطوير قدرات القيادة في النفس والآخرين

إنني أعمل من منطلق قاعدة أن وظيفة القيادة تتمثل في إنتاج مزيد من القادة، وليس مزيد من الأتباع

رالف نادر (Ralph Nader)

بعد أن بدأنا في تأليف هذا الكتاب، أتيحت لأحدنا فرصة العمل مع قائد تعليمي رائع، اسمه جيف (Jeff)، قام بعمل استثنائي بتحويل مدرستين مختلفتين لتعملا كمجتمعات تعلم مهني. في كلتا هاتين المدرستين، حقق جيف وطاقم عمله نتائج مذهلة تتعلق بإنجاز الطلاب أثناء العمل كمجتمعات تعلم مهني. على الرغم من مرور وقت طويل على تقاعده من عمله كمدير للمدرسة، فقد اتضح سريعًا أنه كان يحظى بحب واحترام أقرانه، حيث سارع كل من القاعة تقريبًا - المدرسين والمديرين على حدٍ سواء - لتحيته عند دخوله قاعة التدريب التي كان يعمل فيها. خلال فترة الراحة، شاركت مع جيف ملاحظاتي التي شاهدتها من حيث الاحترام والإعجاب الواضحين من الجميع تجاهه. «حسنًا»، قال جيف: «هذا أمر من السهل توضيحه. فقد أسهمت في تطوير كل قائد مدرسة موجود حاليًا عند عملنا معًا في مدرستي الأولى ليصبح قائدًا في المستقبل - وأصبح كل منهم قائدًا ذائع الصيت في موقعه.» في هذه المرحلة، استطاع جيف إبراز نقاط قوة كل القادة الذين عمل معهم، وأصبح واضحًا على الفور أن الاحترام والإعجاب متبادل بين جيف وجميع القادة.

نظرًا لأنه كان يتحدث عن تطوير إمكانيات القيادة، فقد تحدثت بانفعال عن هذه الممارسة عندما كنا نناقشها وأوضحت كيف بدأنا في فهمها من خلال بحثنا الذي أجريناه لتأليف هذا الكتاب. كان جيف يبدو متضايقًا قليلاً وقال بحزن: «لكن هذا الأمر لم يجدِ».

تلعثمت في الرد آنذاك وقلت مندهشًا «عفوًا؟» لديك قادة موجودون في جميع أنحاء القاعة لأنك طورت إمكانيات القيادة لديهم. فما الذي تعنيه بأن الأمر لا يجدي؟«حسنًا، «أجاب جيف» بعد وقت ليس بطويل لتركي العمل في هذه المدرسة الأولى، اكتشفت المنطقة التعليمية أن هؤلاء القادة أقوياء للغاية ونقلتهم إلى أبنية جديدة مثلما نقلتني. ثم، لم يتبق في هذه المدرسة – المدرسة الأولى التي تركنا جميعًا العمل فيها – أي قادة آخرين لمجتمعات التعلم المهني، وعادت المدرسة لتطبيق الأنماط القديمة والنتائج السيئة، ولم يفلح الأمر»، وأصر جيف على قوله. «لقد بنيت القدرات، لكن تم إبعادها بعد ذلك.»

«آه»، قلت أنا. «لقد بنيت قدراتهم ليصبحوا قادة أقوياء في حد أنفسهم، ولكن هل بنيت قدراتهم ليطوروا قادة أقوياء آخرين؟

وجاء الدور على جيف ليشعر بالدهشة والحيرة من سؤالي. وقال معترفًا بتأمل «لا»، «أنا لم أفعل ذلك. لقد دربتهم ليصبحوا قادة لتوجيه مسيرة عمل مجتمعات التعلم المهني. لكنني لم أدربهم على تدريب ورعاية قادة عمل آخرين.»

واتضح بعد ذلك أن قصة جيف ليست غريبة. فبصورة متكررة، تنقل الأنظمة التعليمية القادة الذين ينجحون في تطوير مدرسة ما ليقوموا بالعمل نفسه في مدرسة أخرى بحاجة إلى التطوير. ويعتمد نجاح المدرسة الأصلية بعد مغادرة قائد قوي لها على قدرات الأفراد المستمرين فيها للحفاظ على مستوى العمل. لذا، تهتم الممارسة الأخيرة، المتعلقة بتطوير بإمكانيات القيادة، بقدر كبير بتطوير القادة الذين يمكنهم تيسير ممارسات القيادة الستة الأولى لتوجيه مسيرة عمل مجتمعات التعلم المهني مثل اهتمامها بتطوير القادة أنفسهم الذين يطورون إمكانيات القيادة في أفراد آخرين. يسهم نجاح المدرسة ونجاح قائد المدرسة في تحقيق هذه الممارسة الأخيرة في تمييز الفرق بين التحول إلى مدرسة مجتمع تعلم مهني عظيمة واستدامة هذا المستوى من التحول – حتى، وعلى وجه الخصوص، بعد مغادرة القائد القوي لهذه المدرسة.

قـد يتسـاءل البعض مـاذا إذا لم نتحـدث عن هذه الممارسـة على الإطلاق. أليسـت المراقبة وإعطاء القدوة والتأمل كلها عوامل مسـاهمة في تطوير إمكانيات القيادة؟ بالتأكيد. من جانب آخر، يمكن للقادة الاسـتفادة من الممارسـات الفردية نفسها، لكنهم سيعجزون عن تطوير قادة آخرين يمكنهم تحقيق العمل نفسـه. فالمعلمـون يمكنهم القيادة عن طريق إعطاء القدوة، لكن هذا لن يضمن الالتزام التام من جانب فرق عملهم بممارسـات القيادة وتكاملها. فبدون هذه الممارسـة القيادية الأخيرة المقصودة، ستكون الجهود التي يبذلها القائد لتطوير إمكانيات القيادة لدى الآخرين مماثلة لنثر الشوفان البري على أمل أن تسقط البذور على أرض خصبة. لذا تتسم هذه الممارسـة من ممارسـات القيادة بقدرٍ كبير من الخصوصية والقصد. فهي تعني بالقيادة عن طريق التصميم والإعداد.

هـل يمكـن تدريس القيـادة؟ نحن، بمسـاعدة عدد هائل مـن الخبراء ذائعـي الصيت وقادة مجتمعات التعلم المهني المتمرسين والناجحين الذين حاورناهم، نعتقد أنه يمكن تحقيق ذلك (دالوز باركـز «Daloz Parks» عـام 2005؛ دوفـور «DuFour» وآخرون عـام 2008، ريفيز «Reeves» عـام 2006؛ تيـشي «Tichy» عام 2004؛ تيـشي وكوهين «Tichy & Cohen» عـام 2002). لقد اكتشـفنا العديد من النماذج الرائعة لتطوير القيادة بصورة عملية. ونعترف بأن بعض القادة الذين حاورناهم أثناء تأليف هذا الكتاب لم يدعموا ممارسـة القيادة الأخيرة هذه، مما أكد لنا أن المدارس يمكنها تحقيق أداء رائع في وقت قصير عن طريق تنفيذ معظم المهام بصورة جيدة، لكنها لا يمكنها توقع اسـتدامة جودة الأداء الناتجة عن جهودها ما لم تطبق هذه الممارسـة الأخيرة الحاسمة. فالقادة الذين طبقوا هذه الممارسـة الأخيرة، وهم القلة القليلة، كانوا رائعين بشـكلٍ ملحوظ. وهم القادة الذين سـنكون مستعدين لاتباعهم – مثلما فعل أعضاء مؤسساتهم. فقد بذل هؤلاء القادة جهودًا هائلة وتصميمًا كبيرًا على تطبيق اعتقادهم بضرورة إبداء اهتمام مخلص بتطوير قدرات القيادة لدى الآخريـن بصورة يومية. في الوقت نفسـه، فقد ظلوا تابعين متواضعـين ومتعلمين متقبلين للنقد، غير مهددين بالأفراد الذين سـاعدوهم ليصبحوا قادة أكثر قـوة منهم بدرجةٍ حتى لم يكونـوا يعتقدون أنه يمكنهم الوصول إليها.

لقد تعلمنا أن ممارسـة القيـادة الخاصة بتطوير قدرات القيـادة في النفس والآخرين يجب أن تتسـم بالانتظام: حيث لا يمكن تركها لأسـطورة «القائد البطـل» أو للتوقعات ونأمل أن يكون

لدى القادة المحددين دراية بكيفية القيام بالعمل الصحيح بالأسلوب الصحيح. فالقادة الفعالون يجب أن يطوروا قدرات القيادة لدى الآخرين بنظرة مستقبلية على الغياب المتوقع للقادة الحاليين، وأخيرًا يجب إجراء هذا التطوير بمزيج هائل من القوة والتواضع. فتطوير قادة المستقبل يعد مسؤولية مؤسسية والتزامًا شخصيًا بالنيابة عن جميع القادة الحاليين داخل المؤسسة.

يتسم العمل الخاص بقيادة المدارس والإصلاح التعليمي بالتعقيد، وقد لاحظنا كم الفرق الذين يمكن أن تحدثه مجتمعات التعلم المهني في حياة المدرسين والطلاب. فليس كافيًا فقط وجود عدد قليل من القادة ليتم التحول إلى مجتمعات التعلم المهني. ففي إطار استكشاف ما يقوم به القادة الفعالون، وجدنا أن القادة الأكثر فعالية يتجهون نحو الحكمة الكلية والمعرفة الضمنية للعديد من القادة الفرديين الناجحين من أجل تطوير المجتمع والرفاهية العامة. فهناك حاجة دائمًا إلى مساعدة القادة في فهم ما يعرفه القادة الأكثر نجاحًا بصورة بديهية وتبدو لديهم القدرة على القيام به. لذا، لا تعد الدعوة لتطوير القيادة على مستوى الأنظمة أمرًا جديدًا، لكن تواصل المدارس جهودها لتحديد الشكل الذي تبدو عليه.

تطوير قدرات القيادة في النفس

غالبًا ما تتم الإشارة إلى مقولة جاك وليش (Jack Welch)، الرئيس التنفيذي السابق لشركة جنرال إليكترتك، وهي «قبل أن تكون قائدًا، يقتصر النجاح على تطوير نفسك. وعندما تصبح قائدًا، يقتصر النجاح على تطوير الآخرين». بينما نوافق على أن القيادة تهتم بتطوير قدرات الآخرين، فنحن نؤكد أن النجاح لا يزال معنيًا بتطويرالنفس. مثل التدريس، تعد القيادة إحدى المهام المعقدة التي لا يشعر معها الفرد بأنه قد وصل لهدفه المنشود. فكل يوم يحضر معه تحدياته الجديدة وفرصه الجديدة التي يجب استكشافها والتي تساهم في توسيع نطاق معرفتنا ومهاراتنا بأساليب ديناميكية وجديدة.

يدرس القادة الفعالون ممارساتهم الخاصة ويتأملونها من خلال القراءة والكتابة وحضور المؤتمرات وممارسة إستراتيجيات جديدة والاستعانة الذاتية بقادة أقوياء ليعملوا كمرشدين والاستعانة بتصرفاتهم الواعية ومراجعاتهم الشخصية لتحديد فعالية جهودهم. أحد المديرين الذين حاورناهم أبرز مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات التي استخدمها لمواصلة تطوره الشخصي: فهو يقرأ حتى يظل على دراية بكل ما هو جديد في مجال عمله على نطاقٍ واسع

وبمجال القيادة على وجه الخصوص؛ ويحدد ما يقوم به القادة الأقوياء الآخرون ويراقبه، ويحاول تحديد مهاراتهم وإستراتيجياتهم أثناء العمل مع الآخرين؛ ويسعى إلى الحصول على تعليقات وإفادات أمينة حول الجوانب الجيدة والجوانب السيئة من طاقم عمله (مقابلة شخصية مع مدير، ربيع 2010).

تعد الإفادات المرجعية مهمة لنجاح القائد: «نحن ندرك جميعًا أنه كلما ارتفع شأن المرء في أي مؤسسة، قلت التعليقات التي يحصل عليها حول أدائه. لذا، يجب أن تكون مستعدًا لتقييم نفسك بصورة منتظمة» (هيل ولاينباك «Hill & Lineback»، عام 2011، ص 129). لا يحتاج القادة الذين يسعون إلى الحصول على تعليقات وتقارير إفادة، خاصةً تلك التي تقدم يوميًا من خلال المجموعات المعنية الأساسية، أن ينتظروا مراجعات الأداء لإيجاد جوانب التطوير ونقاط القوة الشخصية.

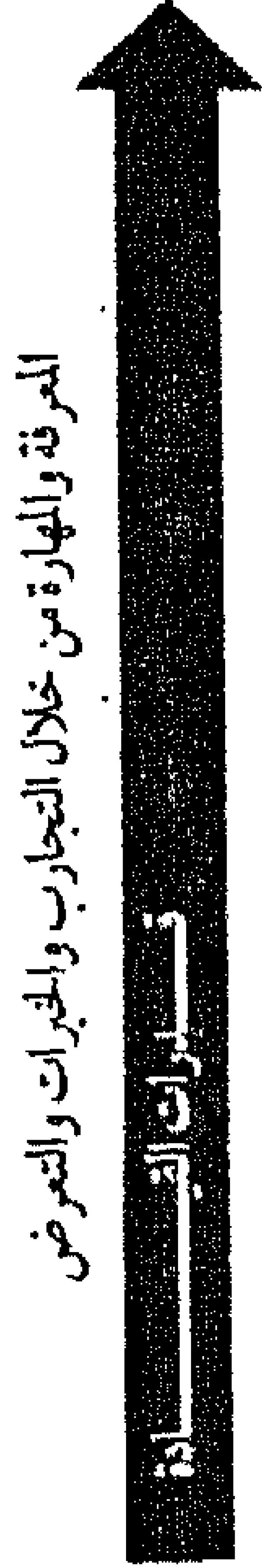
أشار المؤلف ذائع الصيت وخبير القيادة بيتر دروكر (Peter Drucker) إلى أن القادة يبدؤون عملهم من خلال معرفة أنفسهم أولاً. على الرغم من ذلك، يشير دروكر في كتابه «إدارة النفس – Managing Oneself»، الذي تمت طباعته عام 1999 (ونتيجة لقوته المستمرة فقد تمت إعادة طباعته كمقال بواسطة مجلة هارفارد بيزنس ريفيو في عامي 2050 و2010)، إلى أن معرفة النفس وإدارتها ليست أمرًا سهلاً دائمًا: «فمعظم الأفراد يعتقدون أنهم يعرفون جوانب قوتهم. وهم عادةً ما يكونون مخطئين. الأكثر من ذلك، يدرك الأفراد جوانب ضعفهم وحتى في هذا الشأن نجد أن عدد الأفراد المخطئين فيه أكثر من عدد من المصيبين فيه» (عام 2011، ص 5). يوصي دروكر بتطبيق ممارسة «تحليل الإفادة» بحيث يمكنهم رؤية حقيقة فعاليتهم وعدم الضياع وسط الإحساس بالنفس المبالغ فيه أو غير الدقيق.

في إطار تحليل الإفادة، يقضي القادة الوقت في تسجيل قراراتهم وتصرفاتهم ونتائجهم المتوقعة. وبمجرد إتاحة النتائج الحقيقية، وهذا الأمر قد يستغرق ساعات أو أسابيع أو أشهر – يجب أن يقارن القادة النتائج الحقيقية بالنتائج المتوقعة لتحديد مدى فعاليتهم. ويقترح دروكر من خلال خبرته الشخصية أن الممارسة ستكون كاشفة، وأن النتائج قد تكون مذهلة. وهو يشجع القادة على استكشاف إجاباتهم الشخصية عن الأسئلة التي تتعلق بنقاط قوتهم وآليات العمل وعمليات التعلم والقيم الشخصية حسبما تتوافق مع القيم المؤسسية وفرص المساهمة داخل المؤسسة.

يوسع دروكر (Drucker) نطاق صعوبة الإدارة والتطوير الشخصيين لجميع القادة بالتأكيد على أن:

> قـد تبدو الصعوبات الخاصة بإدارة النفس واضحة، إن لم تكن بديهية. وقد تبدو الإجابـات واضحة للغاية لدرجة قد يعتقد منها أنها فطرية. لكـن إدارة النفس تتطلب إمكانيات جديدة وغير مسـبوقة من الفرد، وخاصة من العاملين في مجال المعرفة (ص 62).

الشكل (8-1)
التعلم من أجل
قدرات القيادة الفردية



يبدي القادة الناجحون بالفعل إحساسًا بالكفاءة فهم يتحدثون ويتصرفون من منطلق معتقداتهـم الضمنية أنهم لديهم القدرة على إحداث فـارق في عملهم. وهو بالضبط هذا الإحساس بكفاءة القيادة الذي يمكن القادة الناجحين من إبداء الحكمة في اتخاذ قرارات قيادية وقبول مسـؤولية عملهم اليومي وإظهار الثقة والشجاعة في المواقف الصعبة. على نحو مماثل من الأهمية، يشجع هذا الإحساس بكفاءة القيادة القادة على توسـيع نطاق قدراتهم الحالية لخوض المخاطر الضرورية وقبول التحديات الجديدة التي ستسهم في تطويرهم الشخصي كقادة (انظر الشكل 8-1).

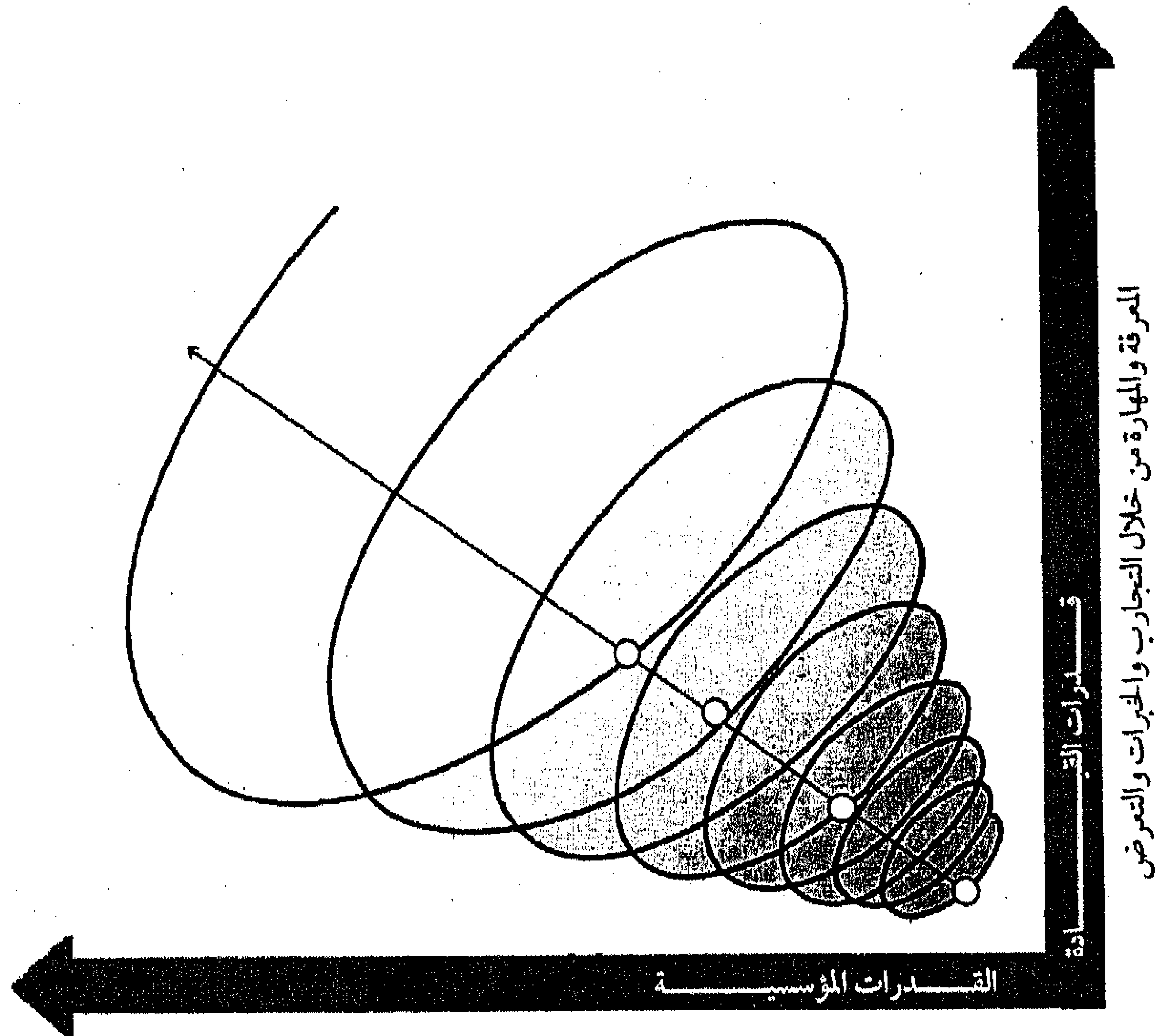
يقـدم الشـكل (8-1) الصـورة التقليديـة لزيادة قـدرات القيادة الشـخصية وعمل «قفزة» أعلى المخطط التنظيمي للمسؤوليات. فالأفراد يحققون هذا العمل من خلال الإضافة إلى معرفتهم ومهاراتهم من خلال التدريب الرسمي والتعلم التجريبي.

بالإضافـة إلى فهـم نقاط قوتهم الفـرص المتاحة لهـم للتطوير كقادة، يواصـل القادة الفعالون تطوير قدراتهم القيادية من خلال تضمين أنفسهم.

فهـم يسـعون إلى تطويـر معرفتهـم ومهاراتهم من خلال خـوض تحديات قياديـة أكبر في إطار دورهـم الحـالي وأيضًا قبول أدوار جديدة وفقًا لقدراتهم. مثل جميع خبرات التعلم الجيدة، يعد تعلم القيادة عملية متتالية: فكل تجربة جديدة تقدم فرصة متكررة للتعلم. يعمل تسلسل تعلم القيادة على توسـيع نطاق التعلم ليصل إلى مستوى آخر، مما يعمق المعرفة والمهارات الضرورية من خلال البناء على التعلم السابق مع كل تجربة متعاقبة على مدار الوقت. مع زيادة مستويات الصعوبة والتعقيد في ممارسات القائد، فإنه سيربط التعلم الجديد بالتعلم السابق، وتزيد كفاءة القائد تبعًا لذلك. تعد هذه طريقـة قويـة للتعلم. إذ تهتم القيادة بفـرص التعلم في موقع العمل. يلخـص كل من هيل ولاينباك (Hill & Lineback – عام 2011) آراء العديد من الخبراء ويعبران عنها قائلين: « سـيحدث التقدم فقط من خلال خبرتك العملية: من المحاولة والتعلم، والملاحظة والتفاعل مع الآخرين، والتجربة وأحيانًا تحفيز نفسك لتتجاوز حدود الراحة – ثم تقييم ذاتك... مرارًا وتكرارًا» (ص 131).

تطوير قدرات القيادة لدى الآخرين

يوضح الشـكل (8-2) كيفية توسـيع قدرات القائد الكلية بحيث تصبح خبرات التعلم فرصًا مشتركة لتوسيع الفهم والمهارات المتعلقة بالقيادة الفعالة.



الشكل (8-2): تعلم قدرات القيادة المؤسسية

يمكـن للقـادة الفرديـين اختيار تطويـر قدراتهم على مـدار الوقت من خـلال قبول أدوار ومسـؤوليات جديدة. فالمؤسسات تسـتفيد عندما تنتقي القادة المناسبين لأداء العمل المناسب. ويمكن لأي مؤسسة أن تزيد قدراتها القيادية بأفضل طريقة من خلال تطوير معرفة ومهارات قادتهـا مـن خلال إتاحة فرص التعلم المركز والمنضبط والمشـترك. وهو عمـل مجتمعات التعلم المهني على مستوى القيـادة. بصورة متعاونة، تسـتفيد مفاهيمنا المشـتركة من السـلامة الكلية للقادة الفرديين داخل المؤسسة وتستفيد المؤسسة على نطاقٍ واسع من حيث قدرتها على تطوير القادة. يشير ريفيز (Reeves – عام 2006) إلى هذا الأمر قائلاً:

يحدث الدعم للأداء المؤسسي المتطور من خلال الشبكات، وليس الأفراد. فإذا كان المصدر الوحيد لاستلهام التطوير يتمثل في القائد الفردي، فقد يتحقق التميز ويحظى بتقدير، لكن سيظل التطوير طويل الأجل على مستوى النظام مجرد وهم (ص 52).

أي مؤسسة تبدأ عملية تطوير قدراتها القيادية من خلال الآخرين يجب أن تقر أولاً بالأنماط الحالية التي قد تعيق الاتجاه المطلوب لتطوير القيادة وتتعامل معها: (1) ستوجد بنية تسلسلية دائماً، لذلك سيوجد دائماً «نحن» و«هم»؛ (4) يحدث التدريس الجيد عن طريق القيادة الجيدة، لذلك فالمدرسون الجيدون سيعرفون بالفعل كيفية القيادة؛ و(3) تتطلب جهود المساعدة أداء جميع العمل. في حالة إهمال هذه الأنماط الثلاثة، فإنها ستعيق تقدم المؤسسة نحو بناء قدرات قيادية داخلية.

مواجهة أسطورة «نحن/ هم»

في المؤسسات بكافة أحجامها، من الطبيعي وجود سياسات مطبقة:

وهي تنبثق بالتأكيد من ثلاث سمات كامنة في جميع المؤسسات: تقسيم العمل، الذي يؤدي إلى إنشاء مجموعات منفصلة وأهداف وأولويات متعارضة أيضًا؛ والاعتماد المتبادل الذي يعني أنه ليس بمقدر أي من هذه المجموعات أداء عملها دون مساعدة المجموعات الأخرى؛ والموارد النادرة التي تتنافس عليها المجموعات بالضرورة. (هيل ولاينباك، عام 2011، ص 128).

حتى يتسنى لهم العمل بكفاءة في البيئات السياسية للمؤسسات، يقر القادة الفعالون بوجود هذه السياسات لكنهم يعملون على بناء علاقات داخلها وحولها، وربط المشغلين والأفكار والموارد الرئيسية ببعضها البعض حيثما يستطيعون ذلك (هيل ولاينباك، عام 2011). وبينما قد تؤدي السياسات إلى احتمال ظهور سلوكيات معيبة وأنماط معطلة، فإن القائد لديه حرية اختيار إظهار هذه السلوكيات أو الأنماط من عدمه. فدائماً ما يتمتع القادة بخيار أداء العمل الصحيح على الرغم من صعوبته.

من بين هذه الأنماط المعيبة التي تعيق تقسيم العمل استخدام لغة نحن/ هم، التي شهدنا تجنب استخدامها من قبل القادة الفعالين لمجتمعات التعلم المهني. عادةً ما يبدو الأمر على النحو التالي «نحن نريد القيام بهذا العمل، لكنهم لا يسمحون لنا بذلك» أو «إنهم يزيدون صعوبة العمل علينا» وما إلى ذلك. فعندما يقع الأفراد في فخ الاستخدام اللغوي نحن/ هم، فإنهم غالبًا ما يقومون بذلك اعتقادًا منهم بأن مشاركة وجهة نظرهم يبعدهم بوضوح عن دائرة اللوم (إن كانت موجودة) ليقع اللوم «عليهم» وليس «علينا». لكن هذا الأمر لا يجدي دائمًا: فالمقولة القديمة تقول إذا أشار المرء بإصبع اتهام إلى شخص ما، فهناك دائمًا ثلاثة أصابع معقوفة تشير إليه. ووفقًا لما ذكره موريس وإلي وفري (Morriss & Ely & Frei – عام 2011):

> من بين السلوكيات شديدة الضرر تحويل الأشخاص الذين لا تتوافق معهم إلى أعداء لك. فتشويه الأشخاص الآخرين يعد استجابة شائعة للصراع، لكنه يؤدي إلى إلحاق ضرر بالغ بمهام القيادة. فهو تحطم روابطك بالحقيقة، ويمنعك فعليًا من التأثير على الآخرين. لأنك تحول الآخرين إلى شخصيات كاريكاتورية، فإنك تخاطر بأن تصبح مثلهم أيضًا. (ص 162).

لا توجد مساحة للغة نحن/ هم في المؤسسات التي تسعى لإنشاء استجابات سليمة لتعلم الطلاب. ولا توجد مساحة للغة نحن/ هم في المؤسسات الملتزمة بتطوير قدرات القيادة على الإطلاق. لا يوجد «نحن»، ولا يوجد «هم». يوجد فقط «مصلحتنا جميعًا». لذا، يعمل قادة مجتمعات التعلم المهني مرتفعو الأداء على إعادة صياغة هذه اللغة في كل مرة يسمعونها من الآخرين.

مواجهة أسطورة «المدرسون الجيدون يعرفون بالفعل كيفية القيادة»

يوجد افتراضان كامنان في هذا الفهم غير السليم: (1) القادة الجيدون يقومون بتعريف ذاتي وتحفيز ذاتي وتطوير ذاتي، و(2) إذا كان التدريس والقيادة مرتبطين للغاية، فإن القادة ليسوا بحاجة للقيام بكثير من العمل لتطوير القيادة في مجال التعليم. في الماضي، كانت مهمة تطوير القيادة

متروكة دائماً للأفراد: «العديد من المديرين يسيئون تقييم الصعوبات التحويلية لأدوارهم – أو يقنعون بالمستوى الحالي ويتوقفون عن التطوير والتحسين. في أفضل الظروف، نجد هؤلاء القادة يتعلمون مجرد إنجاز الأمور، وفي أسوأها يتحول هؤلاء القادة إلى »قادة« بشعين (هيل ولاينباك، عام 2011، ص 127). قد ينجح المدرسون الجيدون في إعداد قادة جيدين، لكن هذا لا يعني أن المدرسين لا يتحملون مسؤولية شفافية عمل القيادة. فالتدريس الجيد والقيادة الجيدة مرتبطان للغاية، لكن لا يزال من الأفضل للمعلمين إبراز عوامل الارتباط الوثيقة. إذ يساعد القادة الفعالون الأفراد في إجراء الروابط الضرورية على وجه العموم بين التدريس والقيادة، بدلاً من مجرد افتراض أن المدرسين الجيدين سيصبحون بالفطرة قادة جيدين.

مواجهة أسطورة «لا يوجد ما هو أفضل من المساعدة الهائلة»

يقع بعض القادة صادقو النية في خطأ تقديم قدر مبالغ فيه من المساعدة. فهم يفترضون أنه نظرًا لانشغال طاقم العمل، فإنه لا بد لهم من التدخل وأداء العمل الشاق بدلاً منه. قد يبدو جيدًا أن يشعر القادة بأهميتهم وقيمتهم، لذلك فإنهم يحبون تقديم الدعم. في مثل هذه الحالة، يرتفع شأن القادة وتزيد أهميتهم بدرجة لا تقدر، ويعتاد الآخرون على الاعتماد عليهم. على حدٍ سواء، من السهل تقديم مساعدة مبالغ فيها لدعم القادة الجدد من خلال إزالة المهام الصعبة من قوائم عملهم. على الرغم من ذلك، فغالبًا ما تؤدي جهود الدعم التي يبذلها القادة إلى تعطيل الفرق التي يسعون إلى تطويرها وقيادتها. فإذا كان القادة الحاليون يتولون العمل عن القادة الجدد، فلن توجد ضرورة لأن يتعلم القادة الجدد العمل وكيفية تطوير قدراتهم القيادية. ففي بعض الأوقات، يأتي الدعم على حساب التمكين. فعندما يسعى القادة بصورة فعلية إلى تمكين الفرق والأفراد، فإنهم يطلبون منهم المشاركة في أداء العمل الصحيح (انظر الجدول 8-1). يوضح هذا الجدول الفروق بين دعم الآخرين وتمكينهم. فالقادة الفعالون يعملون من خلال توقع تأثير جهودهم باستخدام أسلوب التركيز على التعليقات والإستراتيجيات التي تمكن الآخرين..

الجدول (8-1): الفروق بين دعم الآخرين وتمكينهم

	الدعم	التمكين
التعريف	دعم الفريق هو مساعدة الأعضاء في أدائهم، أو تلبية احتياجاتهم أو توفير الموارد الضرورية لهم. عندما ندعم الآخرين، فإننا نمثل أساس جهودهم.	يعني تمكين الفريق منحه القوة أو السلطة للتحكم في نتيجة عمله. عندما نمكن الآخرين، فإننا نحدد القواعد العامة ثم نعمل على إنشاء مجموعات أقوى وأكثر ثقة وتتمتع باكتفاء ذاتي.
الغرض	تقديم الخدمات للتخلص من الأزمات أو التعقيدات	بناء قدرات الفريق لإنشاء أنظمة ستلغي ضرورة تقديم الخدمات المستمرة
المشكلات المحتملة	قبول الدور أو المهمة طويلة الأجل التي تفصل الفريق عن عمله الأساسي إنشاء تبعية في بعض الأوقات	تحويل جميع الطاقة خارج حدود المقاييس المحددة لصناعة القرارات المبتكرة في بعض الأحيان، إنشاء طابع عمل يتمتع فيه جميع الأفراد بالحرية التامة ومواجهة صعوبة في توجيه جميع الأفراد للعمل في اتجاه واحد
الأوقات المناسبة	لحظات مليئة بالضغوط – دفعة واحدة لمساعدة الفريق في تجاوز مرحلة صعبة	في جميع الأوقات – حتى الأوقات الصعبة – عندما يكون العمل أساسيًا لتحقيق النتيجة المطلوبة وضرورة تطوير الفرد أو الفريق للملكية العملية والمنتجات
القادة وأعضاء الفريق المحتملون	يتم التعامل معهم باعتبارهم عملاء أو مستقبلين.	فيتم التعامل معهم باعتبارهم منتجين مشاركين مبدعين وأقوياء

تمامًا مثلما يجب أن يعمل القادة على تمكين الفرق لأداء العمل الصحيح، فإنهم يجب أيضًا أن يمكنوا قادة المستقبل من أداء العمل القيادي الصحيح. عندما يقوم القادة بالعمل المطلوب بأنفسهم، فإنهم يفقدون فرصة بناء قدراتهم القيادية وقدرات الآخرين أيضًا، نظرًا لأنهم يمتنعون عن تطوير مهاراتهم وصقلها فيما يتعلق بتمكين الآخرين. على حدٍ سواء، يفقد الأفراد المستقبلون فرصة التعلم وصقل مهاراتهم الخاصة بالعمل الضروري وتجربة مشاهدة القادة وهم يعطون قدوة في تمكين الآخرين.

تطوير أنظمة القدرات القيادية

قد يبدو غريبًا علينا إلى حدٍ ما أن تتوقف المؤسسات التعليمية، الموجودة بهدف تطوير من تقدم الخدمة لهم، بشكلٍ خطير عن تطوير من يعملون بها تمامًا. فالقادة الفعالون يسعون إلى إنشاء نظام تعليمي يلتزم تمامًا بعملية تطوير جميع أفراده. وعندما يجد القادة أساليب لتطوير قادة آخرين، فإنهم يقدمون فرصة أفضل للحفاظ على الأفراد الجيدين، وصقل مهارات الأفراد وبناء قدرات المؤسسات والأكثر أهمية من ذلك الحفاظ على القوة الدافعة والثقافة التي نقضي وقتًا كبيرًا في محاولة تأسيسها. عند دخول قادة جدد في أي نظام، فإنهم غالبًا ما يبدؤون جهودهم القيادية بالاستعانة برؤيتهم الشخصية حول المؤسسة – فهم قد يعتقدون أنه تم تعيينهم نتيجة رؤيتهم – بدلاً من مواصلة العمل الحالي. ويحدث تحول للثقافة والتركيز نحو اتجاه لا نهائي من التغيير المربك. يشير ريفيز (عام 2007) إلى هذا الأمر قائلاً:

> من الأفضل كثيرًا لأنظمة معظم المدارس أن يتم تحديد القادة وتطويرهم من بين الزملاء العاملين فيها بدلاً من تعيين قادة من أنظمة أخرى أو الاعتماد فقط على برنامج إعداد القادة الخاصة بجامعة محلية. علاوةً على ذلك، يجب أن تعد المدارس أسلوبًا منخفض الخطورة يمكن أن يحصل القائد المتوقع من خلاله على برامج تدريبية وخبرة قيادية ولمواجهة احتمال عدم تناسب مسار القيادة مع هذا الشخص (ص 160)، تتسم مهمة تطوير قدرات قيادية لدى الآخرين بالأهمية الشديدة لسلامة أي مؤسسة.

ولقـد درس القادة الفعالون الذين حاورناهم طرقًـا عديدة لتطوير القدرات القيادية. من بين المشرفين الذين حاورناهم، قدم أحدهم هذه الرؤية:

> يدرك جميع المديرين الذين تعاملت معهم أن هدفي من العمل معهم هو أن يكونوا الأفضـل في كل مـا هو متاح، لكننا لن نسـتطيع تحقيق هذا الهـدف مطلقًا. فالأمر كله معني بالتطوير المسـتمر. لذلك، فإنهم يدركون أن تركيزي لهم ومعهم ينصب على تحسـين الأمور. فالمهمة معنية بالقيادة وبتطوير قيادة سـليمة وقوية وإرشادية وتعليمية. فهم يجب أن يكونوا مديرين جيدين، لكن هذا الأمر لم يعد جيدًا بدرجة كافيـة بعد الآن. (مقابلة شـخصية مع مـشرف، ربيـع 2010)، تابع هذا المشرف إلقـاء الضوء على أسـلوبه في إدارة عملية تطوير القيادة بالتعـاون مع مديريه. لقد كان الأمر يحظى بمناقشة مستمرة في المنطقة التعليمية التي تتبعها مدرسته.

إن فكـرة تطوير فرص ومسـارات قيادية قد تكون صعبة لسـببين مهمـين غالبًا ما يمثلان عقبة أمام قدرتنا على استخدام خيارات إبداعية ومبتكرة:

1 - مع مواردنا المحدودة، غالبًا ما يقع القادة التعليميون في فخ التفكير في ندرة الموارد.

2 - التعليم مؤسسة راكدة إلى حدٍ ما، فلا يوجد العديد من الفرص المتدرجة للمدرسين.

عـلى الرغـم من ذلك، فأحيانًا ما تقدم التحديات – المسـافة بـين خيارين صعبين لا ثالث لهما – فرصًا محفزة للجمع بين الضرورة والإبداع. فمن خلال هذه المسافة يولد القادة الفعالون احتـمالات جديـدة ورؤى قويـة ومبتكـرة. إذ يتعامل القـادة الفعالون مع التحديـات على أنها فرصة لتعلم إسـتراتيجيات جديدة وصقل مهاراتهم القيادة. ويستفيد القادة الفعالون من هذه التحديات لإلقاء الضوء على الإمكانات في ظروف استثنائية.

الانتقال من التفكير في ندرة الموارد إلى التفكير في اتساعها

عندما ينخرط الأفراد في التفكير في ندرة الموارد، فإنهم يتلفظون بعبارات مثل: «هذا ليس كافيًا»، «الأكثر أفضـل»، «هـذه هـي الطريقة التي يجب أن تسـير بهـا الأمور.» يعتمـد المبدأ الرئيسـي للتفكير

في نـدرة المـوارد عـلى التفكـير في الموارد المحـدودة (مثل الوقـت والمال والفـرص والدعم) في مقابـل الضرورة المتفاقمـة أو الرغبات الملحة. في مجـال التعليم، ينتشر التفكـير في ندرة الموارد في المناقشـات الخاصة بالميزانية لدرجة أنه يتخلل المناقشـات اليومية وأصبح محفورًا في نسـيج واقعنا. للأسـف، من الصعب غالبًا إدراك الحقائق عندما نمارس حياتنا باسـتخدام هذا النمط من التفكير.

عـلى النقيض تمامًا من التفكير في ندرة الموارد يقع التفكير في اتسـاعها ووفرتها، الذي يبدأ بالاعتقـاد أننـا نكفي لإنجاز العمـل، وأن لدينا كل ما نحتاجـه للقيام بالمهام المناسـبة للتعلم، وأنـه مهـما يحدث فإنه سـيؤدي إلى توفر فرص جديـدة للتعلم والتطوير. توجـد بعض الحقائق الأساسـية لدعم التفكير في وفرة الموارد وهي: الموارد ليسـت ثابتة مطلقًا – فنحن نطور الموارد التي نقدرها، ومعًا نصبح أفضل، فيما يلي تفصيل لهذه الحقائق:

- **لا يوجـد ضمانـات مـع المـوارد** – في حالـة ظهـور أي نمط محـدد يتعلق بتناسـق ودوام التمويل التعليمي، فإنه سـيكون نمط الارتفاعات والانخفاضات الاقتصادية. فبغض النظـر عن اتجاه تأرجح الموارد، فإنه لا يتعلق مطلقًـا بمقدار ما نملكه، ولكنه مرتبط بما ننجزه بالقدر الموجود منها لدينا. حتى مع الموارد النادرة، من الممكن تحقيق أمور رائعة، تمامًا مثلما يتحقق مع الموارد المتوافرة، ومن الممكن أن تحدث أيضًا أمور معوقة أو موهنة. فالنجـاح لا يعتمد مطلقًا على توفـر الموارد، لكنه يعتمد على توجهات وإسـتراتيجيات القـادة الذين يسـتفيدون بقـوة من هذه المـوارد. بمعنى آخر، لا يمكـن أن تكون الموارد عذرًا لعدم حدوث التغيير، أو عذرًا لحدوث أمر ما. فأسـلوب تفكير القادة التعليميين فيـما يتوافر لديهم من موارد في لحظة معينة يتيح تحقيق النجاح في التغيير. حيث يسـتفيد القادة الفعالون من الصعوبات بحيث تصبح موارد متاحة لهم. فالأمر يشـبه الأسطورة التـي يقـع فيها حيوان في بئر. وأثناء محاولته تسـلق البئر، فإن القـاذورات الموجودة على جدران البئر تدفنه. وبدلاً من الجلوس في ذعر وخوف، فإنه يزيح القاذورات عن ظهره ويخطو لأعلى، ويرتفع في النهاية ليصل إلى المرحلة التي يجد نفسه خلالها قد ملء الفجوة التي وقع فيها ويمكنه الخروج منها. يعني هذا أن القادة الفعالون يجب أن يفكروا خارج

الصندوق ويجدوا أساليب جديدة لاستكشاف الموارد المتاحة لديهم والاستفادة منها.

- **يمكننا أن نطور الموارد التي نقدرها** – حتى نتمرن بصورة فعلية على التفكير في وفرة الموارد، يجب أن يستخدم القادة الفعالون الموارد المتاحة لديهم دائمًا، حتى الموارد المحدود منها، ليحققوا رؤية المؤسسة ومهمتها وقيمها وأهدافها. فالقادة الفعالون يستخدمون الموارد الحالية المتاحة لهم (مثل الوقت والطاقة والالتزام والمال وما إلى ذلك) بحيث يتم استثمارها في الجوانب التي ستسهم في ازدهار المؤسسة وتنشيطها. ومن خلال الاستثمار في الجوانب المهمة فعلاً، يحدث القادة الفعالون تقديرًا مؤسسيًا، مما يعني تطور قيمة الموارد المحدودة وتوفرها المدرك من الجميع لأن تأثيرها أصبح واضحًا تمامًا. فالموارد الموجودة تتطور في الجوانب المهمة حقًا.

- **معًا، نحن أفضل** – تم تأليف العديد من الكتب حول قوة التعاون، لكن هذا المفهوم ينطبق حتى عند خوض منافسة صحية وسليمة. فعندما تتجمع المتاجر المتنافسة العاملة في مجالٍ واحدٍ، مثل مطاعم الوجبات السريعة ومتاجر البقالة ومحطات البنزين والأسواق، في مكان واحدٍ، فإنها تؤسس قاعدة مستهلكين أقوى. قد يبدو الأمر مخالفًا للطبيعة أن يتم افتتاح متجر جديد بجوار منافس له. على الرغم من ذلك، فنتيجة لهذه الشريحة المشتركة من الملكية العقارية، فإن المتجر الجديد سيحظى برؤية أفضل وقاعدة مستهلكين أقوى عندما يرتبط مباشرةً بجارٍ له لديه الموارد نفسها. في النهاية، سيذهب عدد أكبر من الأفراد لهذه المتاجر نظرًا لتوافر المزيد من الخيارات التي يمكن الانتقاء من بينها ويستفيد الجميع. لذا، يجب أن يبرز القادة الفعالون النجاح بطريقة تلهم الآخرين بالمشاركة في العمل نفسه. علاوةً على هذا، فإنهم يجب أن يجمعوا موارد المؤسسة ويشركوا الفرق في التفكير في الاحتمالات والإمكانيات وحل المشكلة بأسلوب متعاون لنشر ثروة الإتاحة والاحتمال.

سيعمل من يفكر في ندرة الموارد على تكديس الموارد بصفة شخصية وتوزيعها بصورة انتقائية أو حتى وضع أولويات لها ثم تقليلها في محاولة منه للحفاظ على الوضع الحالي. على النقيض من ذلك، فالشخص الذي يفكر في وفرة الموارد سيعمل على إتاحتها ودراسة احتمالات

جديدة من منطلق الفرصة والقيم والتعاون. من المؤكد أن التفكير في ندرة الموارد سيسبب ألمًا عند خسارة الوضع الحالي، بينما سيؤدي التفكير في وفرة الموارد إلى تحويل الانتباه والتركيز من الخسارة إلى التركيز على التفكير والإبداع والخيارات الممكنة.

قد يكون من السهل عند تطوير مسارات القيادة أن نبدأ من خلال التفكير في ندرة الموارد باستخدام بعض التعليقات مثل: «ليس لدينا الموارد المالية الكافية لتكوين خيارات خاصة بالمسارات والتطوير من خلالها، أو «ليس لدينا الوقت أو الموارد الكافيان لتطوير فرص تعلم لقدرات القيادة. «على الرغم من ذلك، يتجنب القادة الفعالون التحدث عن ندرة الموارد ويمارسون القيادة دائمًا من منظور التفكير في وفرة الموارد باستخدام تعليقات مثل «مؤسستنا مليئة بالمدرسين المذهلين والموهوبين والمخلصين والمبدعين الذين يريدون بذل أفضل ما لديهم للمتعلمين لدينا»، و«لدينا كل المهارات والمواهب الضرورية لتطوير القادة وإنشاء ثقافة وفرة الفرص التعليمية»، و«نتحلى جميعًا بالقدرة على أن نكون قادة إيجابيين وناجحين.»

ما هي الفرص المتاحة لجميع المدرسين؟ كيف يمكن للقادة إحداث التزام وتوقع مشتركين بحيث يمكن لجميع الأفراد اختيار ممارسة القيادة بأسلوبٍ مماثل إلى حدٍ ما؟ يولد القادة الفعالون الإرادة والحكمة الكليتين للتفكير من منظور وفرة الموارد، حتى في أوقات الأزمات المالية. ينطبق المبدأ نفسه الخاص بالتفكير في وفرة الموارد على تطوير الحافز. فإذا بدأ القادة التعليميون من منظور وجود قصور في التحفيز بين الزملاء وطاقم العمل، فإن قراراتهم وتصرفاتهم لن تساعد في تحفيز الآخرين وتشجيعهم. فهم سيستخدمون الجوائز والتهديدات بالعقاب لإجبار الأفراد على التحفيز. على الرغم من ذلك، فإنهم عندما يبدؤون العمل من منظور وجود وفرة في التحفيز وإمكانياته، فإنهم سيقضون وقتًا أكبر في مساعدة طاقم العمل على التواصل مع بعضهم البعض للوصول إلى غرض أخلاقي مشترك يجمعهم معًا ويتملكهم التحفيز والإلهام.

كما أوضحنا من قبل فقد ساعد كتاب بينك (Pink)، «التحفيز: الحقيقة المذهلة وراء ما يحفزنا – عام 2009»، المدرسين في فهم التحفيز بأسلوب مختلف. فوفقًا له، التحفيز 2.0 – إستراتيجية الجزرة أو العصا في الحقبة الاقتصادية – يعتمد على الوعد بجوائز أو التهديد بعقاب

لتحقيق سلوكيات أو نتائج مطلوبة محددة. لكن هذا الأسلوب من التحفيز غير مناسب وغير دقيق لإنجاز المهام في عصرنا الحالي. في الواقع، يبرز بينك البحث الذي تم إجراؤه مع مجموعة من طلاب MIT الذي اتضح من خلاله أن الجائزة الأكبر أدت إلى أداء أضعف في إنجاز المهمة التي تطلبت مهارات معرفية بدائية» (عام 2009، ص 76). تتطلب ممارسة القيادة أكثر من مجرد المهارات الآلية الضرورية للاستفادة من استخدام الجوائز. فهي تتطلب إستراتيجيات التحفيز 3.0 (بينك، عام 2009).

تتسم القيادة بالتعقيد والديناميكية، وهي غالبًا ما تتطلب الاتسام بالتفكير المفهومي التحليلي. يتيح هذا النمط من التفكير الفرصة للمعلمين لإعادة التفكير في أنظمتنا الحالية – مثل الأنظمة التحفيزية – بحيث يمكننا مواءمة جهودنا لبناء قدرات القيادة بأساليب حديثة ومبتكرة. فالقادة الذين يدركون أن «الاستقلال – والإجادة والغرض» – مقومات التحفيز 3.0 – يمثلون أساليب تحفيز أفضل للأفراد سيجدون طرقًا أفضل لتحفيز طاقم عملهم وربطه بالعمل. (بينك، عام 2009، ص 79).

نظرًا لقلة الموارد، فغالبًا ما تناضل المؤسسات التعليمية مع المفاهيم الخاصة بتطوير قدرات القيادة وإنشاء مسارات قيادة داخلية. فالأرصدة محدودة. ونحن نقترح على المعلمين أن يبدؤوا في التفكير خارج الصندوق فيما يتعلق بمواجهة قلة الموارد. نحن لا نشير من خلال ذلك إلى عدم إعطاء الأفراد أجرهم في مقابل العمل الذي يؤدونه. على النقيض تمامًا. فبينك يشير إلى ما يلي، «تعد نقطة البداية، بالطبع، ضمان كفاية وعدالة المكافآت الأساسية التي تتمثل في الأجور والرواتب والمزايا وما إلى ذلك. فدون وجود قاعدة أساسية صحية، يصعب التحفيز من أي نوع وغالبًا ما يكون مستحيلاً» (عام 2009، ص 74). ما نشير إليه أنه إذا نجح المعلمون في جعل العمل قاعدة ثقافية – بمعنى أنه إذا كانوا يتوقعون من جميع الأفراد المشاركة في مهمة تطوير القيادة بالأنماط المتنوعة التي تناسب نقاط قوتهم واهتماماتهم، فإن الأنظمة المطبقة ستتمكن من تقديم امتدادات طبيعية لدعم عملنا الأساسي. إذ تتطلب مجتمعات التعلم المهني قيادة حقيقية من جميع الأفراد.

إنشاء شبكة وظيفية

إن فكـرة التـدرج الوظيفي لم تعد محببـة الآن مثلما كانت من قبل. فبعـض الأفراد لا يريدون العمـل وفقًـا لهـذا التدرج. وبالنسبة للعديد، مـن الممكن أن تـؤدي التنقلات الجانبيـة إلى تقديم مسؤوليات مختلفة والمزيد من الإمكانيات والتحفيز على الإبداع في العمل ومواءمة المهارات أكثر مـن التنقـلات التسلسـلية الهرمية التي تؤدي فيها فكرة إضافة مزيد من المسـؤوليات إلى الشـعور بالقلق والارتباك. فالتعليم مؤسسـة بسـيطة نسـبيًا، بها ثلاثة مسـتويات تدريجية يمكن للمعلمين الترقـي مـن خلالهـا – من مـدرس إلى ناظـر إلى مدير. والتعليـم في حاجة إلى قـادة عظماء في جميع المستويات. لذا، تقدم فكرة الشبكة الوظيفية هذه الفرص وتؤسس مسارات قيادية لجميع الأفراد.

في الواقـع، يجـب أن يـدرك المعلمـون ضرورة وجـود قـادة في جميع الأدوار على مسـتوى المؤسسـة، خاصـةً في ثقافة مجتمع التعلم المهني. لذلك، فجميـع المعلمين موجودون بالفعل في مكانٍ ما على الشبكة الوظيفية:

> حاليًـا، يجب أن يطبق قادة المدرسـين إطـارًا فكريًا جديدًا وأسـلوب عمل متعاون للقيـادة مـن داخـل الفصل المـدرسي – الذي يمثل قلـب التغيير في مجـال التعليم. للقيادة من داخل الفصل المدرسي بأسلوب يؤثر على تعلم الطلاب بأساليب مميزة، يتولى قادة المدرسـين على مسـتوى أمريكا الشـمالية أربعة أدوار حاسمة في فصولهم المدرسـية ومـع مجتمعـات التعلم لديهـم وهـي أدوار: المعاون، والباحـث العملي، والممارس المتأمل ونصير المتعلمين (إركنز «Erkens»، عام 2008، ص 11-12).

لقـد كنا نشـير مـن خلال هذا الكتـاب إلى أن القادة في جميع مسـتويات المؤسسـة يجب أن يعملـوا كمعاونـين وباحثـين وممارسـين متأملـين ومناصريـن للمتعلمـين. إذ تتطلـب القيادة التفاعلية القيام بجميع هذه الأدوار.

يكمن التحدي في تطوير الشـبكة الوظيفية المحددة سابقًا في إنشاء قاعدة يطور جميع الأفراد من خلالها مهاراتهم القيادية الفردية من خلال المشاركة بأدوار إضافية. قد تكون الأدوار الجديدة

والمختلفـة قصـيرة الأجل (مثـل قوة العمل المؤقتـة)، أو طويلة الأجل (مثـل اعتلاء منصب لمدة عامـين في لجنـة المناهج بالمنطقة التعليمية) أو حتى أكثر ديمومة (مثل العمل كمدرب على إحدى المبادرات الداخلية للمنطقة التعليمية). وستحدد توقعات الأدوار ما إذا كانت المنطقة التعليمية أو المدرسـة تقـدم أو تتطلـب منحًا أو ميعادًا محـددًا للمغادرة. بغض النظـر عن ذلك، يجب أن تكون المناقشات والفرص الخاصة بتطوير القيادة متاحة للجميع. وعلى الرغم من وجود علاقة قوية بين التدريس والقيادة، فالاتسام بمهارة في أي منهما لا يعني تلقائيًا إجادة الجانب الآخر.

تحدد الشبكة الوظيفية (انظر الشكل 8-3) مجموعة من الأدوار العامة التي اكتشفناها في رحلاتنا. فهي تساعد المعلمين في التعرف على الخيارات والمسـارات الوظيفية الجانبية والهرمية. في أي مؤسسـة قائمـة على نظام التدرج الهرمي، يشـير محور قيادة الكفاءة إلى أعلى لتوضيح المسـار المفضل. كما يوضح محور القدرة المؤسسـية أيضًا خيارات التطوير الجانبية من خلال الإشـارة إلى الأمام. لاحظ عدم وجود تدرج في الحركات الوظيفية الجانبية، لذلك لا يوجد تسلسـل مناسـب للخيارات يمكن للقائد تحديده على درجة معينة من السـلم الوظيفي. وتوضح الصفوف غير المقسـمة البنية الهرمية الحالية للمؤسسـة تتحرك أعلى الجدول - من الفصل المدرسي إلى قاعة الإدارة. أما الصفوف ذات الأعمدة المتعددة فتشير إلى خيارات الحركة الجانبية للقادة الذين يختارون البقاء في مستواهم الهرمي الحالي لكنهم يرغبون في مواصلة توسيع نطاق معرفتهم ومهاراتهم كقادة. فالقيادة الفعالة مطلوبة على جميع المستويات، ويتطلب القادة وجود خيارات لمسؤوليات وفرص جديدة دون ضرورة ترك مناصبهم.

يمثـل المسـتوى «أ» قاعدة مجتمع التعلـم المهني؛ وهو يتضمن القيادة من المدرسـين الذين يعملـون عن قـرب أكثر مـع المتعلمـين. عندما يترك المدرسـون المسـتوى «أ»، فإنهـم يقومون بذلـك للتحـرك «أعـلى» السـلم الوظيفـي إلى المسـتوى «ب» (إدارة الأبنيـة) أو المسـتوى«ج» (إدارة المكتب المركزي). يتضمن المسـتوى «أ» جميع مدرسي الفصول الذين يقودون من داخل الفصـل المدرسي من خلال المشـاركة في أنشـطة قيادة مجتمـع التعلم المهني المتمثلـة في التعاون وإجراء أبحاث عملية، ومناصرة جميع المتعلمين والتأمل في فعالية المهارسـات الحالية لأغراض تطويرها. عندما يتحرك المدرسـون لأعلى من خلال المستوى «أ»، فإنهم يقومون بحركة جانبية

أكثـر منهـا حركة هرمية لأنه تتم إضافة مسـؤوليات أخرى تتجاوز نطـاق الفصل المدرسي - مثل التوجيـه، أو التدريـب (النظراء، أو التوجيهي) أو العمل في فريق قيـادة الأبنية. قد لا يتأثر الأجر أو المسمى الوظيفي بهذه الحركة.

مع الحصول على التصريح المناسـب، يمكن للمعلم إجراء حركة هرمية إلى المستوى «ب» وأن يصبح مدير مبنى – ناظر مسـاعد أو نائب الناظر أو ناظر. يشـارك القادة في المستوى «ب» أيضًـا في إجـراءات التعـاون والأبحاث العمليـة ومناصرة المتعلمـين والتأمل. مـع تحرك قادة الأبنية لأعلى من خلال المستوى «ب»، فإنهم يحتفظون بأدوارهم الوظيفية الدائمة ويوسـعون مسـؤولياتهم لتتجاوز نطاق المدرسـة التي يعملون فيها. غالبًا ما يكون هؤلاء القادة هم النظار المساعدون أو النائبون الذين يقبلون الأدوار الإضافية أثناء العمل للحصول على لقب الناظر، أو هـم النظار الذين يوسـعون نطاق قيادتهم ليشـمل النظـام بأكمله بصورةٍ أكـبر. قد تتضمن الأدوار مناصب محددة المهام أو مناصب طويلة الأجل. على سبيل المثال، قد يشغل ناظر مساعد منصبًـا لمدة عامين في مجلـس المناهج التابع للمنطقة التعليمية، وقد يعمل ناظر في قوة عمل لمدة ستة أشهر خاصة بالهدف الإستراتيجي للمنطقة التعليمية لبناء أكاديمية قيادة داخلية.

نظرًا لقيام عدد قليل من الأنظمة التعليمية بتأسيس مسارات داخلية لمكتب التعلم المركزي (المسـتوى ج)، فنحن نقترح إنشـاء خيارات تتيح لقادة الأبنية التعرف على جوانب القيادة على مسـتوى المكتب المركزي بأمان وسلامة. وهي تتعلق على حدٍ سواء باكتشاف القائد الفردي ما إذا كان سيكون لديه اهتمام بهذا العمل أم لا وبتعرف النظام على مهارات القائد المعني وميزاته. قد تتضمن هذه الأدوار حضور دورات تدريبية أو قيادة فريق مبادرة المنطقة التعليمية أو العمل كمنسق تكنولوجي للمنطقة التعليمية مع مواصلة العمل كناظر مساعد للمبنى.

في المسـتوى «ج»، يعمـل جميـع مديـري المنطقـة التعليمية لدعـم عمل الفـرق والمدارس ـاونـة. وهم يقـودون عن طريق إعطـاء القدوة والنمـوذج، ويعملـون كمعاونين وباحثين اصريـن للمتعلمين – طاقم العمل والطلاب – وممارسـين متأملـين. غالبًا ما يدعم التدرج

الخاص بالمستوى «ج» قادة المستقبل، على سبيل المثال، ينتقل مدير التدريس والتعلم إلى دور المدير المساعد، بينما يتقدم المدير المساعد الحالي بصورة تلقائية ليشغل منصب المدير. يمكن للمؤسسات الحفاظ على وجود اتساق في الثقافة والتوقعات عندما تطور القدرات وتعمل على توظيف أفراد من داخلها. لكن أنظمة المدارس التي تشارك في التطوير الوظيفي وتطوير القيادة لا تزال تنشر إعلانات خاصة بمناصب بها خارج النظام وتجري مقابلات شخصية مع مرشحين حرصًا منها على تعيين الأفراد الذين سيحققون أفضل توافق مع جهودها الحالية ويقودون هذه الجهود.

إضفاء الطابع الرسمي على التدريب

قد تتضمن بعض الحركات على الشبكة الوظيفية التحرك لأعلى. في مثل هذه الحالة، قد يكون من الأفضل للمؤسسات أن تنشئ معاهدها وفرص التدريب الداخلي الخاصة بها:

> قد تحتاج الجامعة الخاصة بالتدريب على القيادة تركيز عملها على أربعة أسس: الأفراد والإستراتيجيات والمؤسسات والأنظمة. إذا ...واصلت تركيزك على الأربعة مجالات الرئيسية....، فإنك ستنتج قادة يفكرون بعمق في مناصبهم الحالية والمستقبلية والمؤسسات التي يعملون بها. وإذا لم يشعروا بالراحة وتقبل لهذا التحدي، فمن الأفضل لك معرفة هذا خلال التدريب في معهد القيادة بدلاً من معرفته بعد أشهر قليلة من الالتحاق بالعمل. (ريفيز، عام 2002، ص 164) تتيح المعاهد الخاصة بالقيادة الداخلية فرصًا للمناقشات طويلة الأجل والملاحظات المستمرة التي تتعلق بكفاءات المشاركين فيها ومهاراتهم.

الأكثر أهمية من هذا، تنشئ هذه المعاهد أو الأكاديميات نظامًا هيكليًا وثقافة مترابطة يتم من خلالها التعرف على مهمة القيادة وإنشاء معرفة مشتركة. يمكن للمؤسسات تخصيص فرص تدريب داخلية رسمية للتوافق مع مواصفات ومعايير الأداء التي حددتها كإطار عمل للقيادة. ومن الأفضل تقديم الأدوات التي ينشئها القادة لمراقبة التقدم في بيئات التعلم التي يمكن للأفراد من خلالها إجراء تقييم ذاتي وتحديد الأهداف والعمل لتلبية احتياجات ومتطلبات المؤسسة.



الشكل (8-3): شبكة وظيفية نموذجية

بـدأت العديد من المـدارس تطبيق هذا العمل. وقد أخبرنا أحد المديرين الذين حاورناهم بالنقاط البارزة في برنامج تطوير القيادة الذي يطبقه، والذي تم تمويله من خلال منحة:

> لدينا برنامج لقيادة مجتمعات التعلم المهني نقوم (من خلاله) ببناء قدرات القادة التوجيهيين من خلال تدريب رسـمي. نحن لدينا تدريب اليوم ... ومن المتوقع أن يحضر المشرف كل جلسـة تدريب مع قادة المدرسـين في موقع التدريب. نحن نستثمر قدرًا كبيرًا من وقت السماح، لأننا لدينا فريقًا كاملاً يشارك في المناقشات وفي التدريبات الجماعية. لدينا ثلاثة تدريبات جماعية تتم حاليًا وهي مقسـمة إلى ثلاثة مستويات تدريبية متنوعة... يركز عملنا على بناء القدرات، وبناء قيادة على مستوى جميع الأنظمة. كما يتسم عملنا بأنه رسمي وهيكلي للغاية.

اسـتمر المديـر في إخبارنـا بأنه تجري حاليًا دراسـة النمـوذج الذي يطبقه من خـلال جهود تقييم رسـمية بالاشـتراك مع الجامعة المحلية. وهو يقول إن فرص التعلم الداخلي أفضل، حيث «لا يمكنك الاعتـماد عـلى برنامـج تدريب للتعلم، حيـث يوجد جانب غير رسـمي يحفز بصورة فعليـة على تنفيذ الجانب الرسمي» (مقابلة شخصية مع مدير، ربيع 2010). مع الجهود الرسمية الداخلية لبناء قدرات القيادة، يستمر النقاش خارج حدود الفصول المدرسية. ويكون عائد هذا الاستثمار كبير للغاية.

توسيع نطاق التعلم المشترك خارج الفصل المدرسي

لا تتوقـف المناقشـة الخاصـة بتطويـر القيـادة بانتهـاء التدريـب عـلى أنـماط القيادة أو الجلسـات الأكاديميـة. فالقـادة الفعالون يضمنون النقاش في نسـيج عملنا اليومي. ويشـير دالـوز باركز (Daloz Parks – عام 2005) إلى هذا الأمر في كتاباته قائلاً، «عندما يتم إدراك القيادة على أنها نشـاط...فلا بد مـن إبداء اهتمام بسـيط بجوانب القوة والنفوذ واهتمام أكبر بتحديد مـا إذا كان يتم إحراز تقدم أم لا في المشكلات (المعقدة)» (ص 10).

توجد عمليات تعلم تتيح اسـتمرار المناقشـة في الوقت الحالي حول أنشـطة القيادة. تؤدي مثل هذه المناقشات إلى وجود فهم مشترك وتحقق نتائج مؤسسية يمكن قياس النجاح وفقًا لها:

- دراسات الحالة.
- أبحاث العمل.
- دراسة الدروس.

تتيح جميع هذه الأساليب للمشاركين التعلم من الوقت الفعلي، ومن العمل الحالي.

تتيح دراسات الحالة للمشاركين فيها التعرف على أفكار وخيارات خاصة بالمشكلات المعقدة. فعند مناقشة دراسة حالة – حدث وقع بصورة فعلية أو موقف أو مشكلة وشيكة الحدوث تتطلب قيادة حكيمة – فإنها تتيح للمشاركين فرصة التعرف على النتائج أو الخيارات بأسلوب متعاون وتحديد ممارسات القيادة المجدية والأخرى غير المجدية. في بعض الأوقات، يجد المعلمون دراسة حالة يمكنهم من خلالها استكشاف أفضل الممارسات على الفور – على سبيل المثال، كيف نجحت منطقة تعليمية في تغيير ممارسات وسياسات التصنيف التي تطبقها؟ ما العوامل التي نجحت وكيف تنجح (أو لا تنجح) في منطقة تعليمية أخرى؟ في بحثنا الذي أجريناه، لاحظنا أن أفضل دراسات الحالة تأتي مباشرةً من لحظات سانحة ظهرت بشكل غير متوقع. وقد تعلمنا إيجاد دروس منها قابلة للتعميم واستكشاف مؤشرات الجودة التي جعلتها جديرة بالمناقشة أو التكرار، ثم دراسة البدائل التي قد تساعد معلمين آخرين في فهم المشكلات المعقدة التي تواجههم والتعامل معها. إذا طبقت الأنظمة أسلوب دراسة الحالة، فإنه يمكنها استغراق بعض الوقت في تطوير إطار عمل مشترك للقيادة وبناء قاعدة مساعدة لممارسات القيادة الجيدة ثم دعوة المشاركين لمناقشة وسائل الاستجابة والأدوات المقبولة للتعامل مع مشكلات القيادة. يؤدي هذا العمل إلى إحداث ترابط ووضوح خاص بإطار عمل القيادة ومساعدة القادة على الفور في حل المشكلات المعقدة.

تتضمن ممارسات التعلم القوية الأخرى الخاصة بتطوير قدرات القيادة تطبيق أسلوب البحث العملي. البحث العملي، نوع من الأبحاث التطبيقية، عبارة عن استعلام منظم يجريه الممارسون لتحسين الممارسات في المواقع التعليمية. وهو يستخدم مصفوفة من المنهجيات والأساليب، الكمية والنوعية. من الممكن حدوث مناقشات توضح ممارسات القيادة خلال مدة إجراء البحث العملي. ويمكن للمشاركين مناقشة إطار الأسئلة الفردية ومعايير الجودة الخاصة بهم والأدوات التي يستخدمونها لجمع البيانات والنماذج والبروتوكولات التي يطبقونها في مهام القيادة، والأكثر أهمية من ذلك، النتائج التي يحصلون عليها من الأبحاث العملية. تعد كل مرحلة أداة قوية لتحليل فهمنا للقيادة الجيدة. فعلى سبيل المثال، من الممكن أن يساعدنا مجرد دراسة قواعد القيادة التي نضعها في إعلام النظام بأكمله بالقواعد التي تم تحديدها وإتاحتها داخليًا وإتاحة فرصة لتحديد الجودة المناسبة لعملنا. يكتسب البحث العملي مزيدًا من القوة عند استخدامه

كإستراتيجية لدعم التعلم الأساسي. فهو يوفر خيار تنفيذ الممارسة وجمع البيانات حول فعاليتها. مع استخدامه بهذا الأسلوب، توفر النتائج للقادة حقيقة منهج القيادة المكتسب ليصبح مرآة تعكس المنهج المقصود والمنهج المطبق.

من بين فرص التعلم القوية الأخرى أسلوب دراسة الدرس. فعلى الرغم من عدم استخدام فرق العمل لهذا الأسلوب غالبًا لدعم عملية تطوير قدرات القيادة، فإنه يعد أداة قوية عندما تتطلب الإستراتيجيات المضمنة تقديم مبادرات للتغيير أو معلومات جديدة لطاقم العمل. دائمًا ما كان الغرض من دراسة الدرس مساعدة المدرسين في إعداد دروس أفضل لتحسين عملية التدريس. وإذا طبقه القادة في إعداد ورش عمل داخلية وتقديمها، فسيشارك في هذه العملية الأفراد الذين يعدون ورش العمل ويسلمونها وستتيح لهم فرصة مناقشة العوامل المجدية عند تغيير القيادة مع وبين أقرانهم. تتيح دراسة الدرس للقادة الحاليين والمستقبلين فرصة مناقشة مشكلة محددة من وجهة نظر القادة. هل موضوع المناقشة يعد جانبًا مهمًا من جوانب القيادة؟ هل حدد قادة النظام بدقة المشكلات والتعقيدات؟ هل أعد القادة درسًا للتعامل مع المشكلة؟ هل يقدر الآخرون في المؤسسة الدرس الذي تم إعداده؟ ما الذي قد يتطلبه الأمر منهم لاحتضان الممارسات التي يدرسها فريق دراسة الدرس أو تشجيعها؟ بالتأكيد، يساعد نقد محتوى ورشة العمل – قبل التسليم النهائي للمحتوى – في إعلام القادة بأفضل أسلوب للتعامل مع فرص التعلم التي يقدمونها عند قيادة طاقم العمل في مشروعات جديدة. تقدم عملية دراسة الدرس فرصة للأفراد المشاركين فيها لتدقيق عملهم فيما يتعلق بمعايير القيادة وأطر العمل التي تلتزم بها المؤسسة.

سواءً أكان يتم إجراء مناقشات رسمية أو غير رسمية، فإن القادة الفعالين يتعلمون دومًا كيفية تحسين ممارسات قيادتهم. فقد اهتم القادة الأكثر فعالية الذين التقيناهم بمشاركة الزملاء في مناقشات صحية حول رحلتهم مع القيادة بحيث يحدث التعلم في المواقع الرسمية والمناقشات غير الرسمية. فالقادة الفعالون ملزمون بمواصلة التعلم وحريصون على مشاركة أحدث وجهات النظر أو الرؤى التي يتوصلون إليها مع أي فرد لديه رغبة في الاستماع.

وفقًا لما هو شائع مع الثنائيات، فالقيادة معنية بتمكين التعبير عن الاستياء مع الحفاظ على الثبات والاستقرار (فولان، عام 2001)، وتوفير الدعم والضغط (دوفور وآخرون، عام 2006)، وإجراء مطالبات صعبة مع مشاركة النظام في اتخاذ قرارات حاسمة (عام 2007)

وتحديد معايير مع مشاركة الأفراد في تحدي الوضع الراهن (دوفور وآخرون، عام 2008). باختصار، تهتم القيادة بتصميم تغيير واجتيازه:

> تتعامل القيادة الفعالة مع المشكلات التي تتطلب من الأفراد الانتقال من التوازن الشائع غير الكافي – من خلال عدم التوازن – إلى توازن كافٍ أكثر. بمعنى أن المشكلات المعقدة حاليًا تتطلب صدور تصرفات من القيادة تساعد الأفراد في التحرك خارج حدود الأنماط المعتادة إلى منطقة غير معروفة تتسم بتعقيد أكبر، وتعلم جديد وسلوكيات جديدة، عادةً ما تتطلب الشعور بالفقدان والحزن والصراع والخطر والضغط والإبداع (دالوز باركز، عام 2005).

تتطلب القيادة مجموعات من المهارات القوية، ووضوح الغرض والاتجاه والوعي الثقافي. عندما نعمل لبناء القدرات القيادية عبر المؤسسة، فإننا نبني إحساسًا بالفعالية الكلية، أي فهمًا مشتركًا لأننا نملك القدرات المتمثلة في القوة والحكمة والمهارة والمسؤولية، التي تمكننا من إحداث فارق من خلال عملنا وأننا قادرون وملزمون بالقيام بذلك.

دراسات الحالة: تطوير قدرات القيادة من جميع المستويات

لقد جمعنا دراسات الحالة التالية من تجارب واقعية في مواقع مجتمعات التعلم المهني. توضح دراسات الحالة هذه كيفية قيام الأدوار القيادية المتنوعة ببناء قدرات القادة والأفراد التابعين لهم.

مدرس يطور قدرات القيادة في فريقه

كانت كليما (Cleme) قائدة فريقها لعدة سنوات. فهي لم تكن فقط الأكثر مهارة في تيسير عقد الاجتماعات وتنظيمها، ولكنها كانت أيضًا محبوبة وموثوقًا بها – مما جعلها مناسبة تمامًا لأن تكون قائد الفريق. لم يتم إجراء عملية رسمية لتعيين كليما قائدًا للفريق. لكن الأمر حدث فقط بصورة تلقائية وتكرر بعد ذلك.

لاحظت كليما أن زملاءها في الفريق كانوا يبدون حماسًا واستعدادًا للمشاركة في أنشطة القيادة، لذلك فقد يسرت عقد مناقشة أبرزت من خلالها سمات الفرق الصحية السليمة، مما جعلهم يقتنعون أنهم سيستفيدون من مشاركة دورها كقائد للفريق بدلاً من إحالة مهام

القائـد إليها دائمًا. وأعدت كليا عملية رسـمية أشركت من خلالها الفريق في تحديد قائد جديد للفريـق، ألا وهي: شـانا (Shanna). لكـن التحول لم يحدث فقط لأن شـانا لم تحصل على لقب قائد الفريق. فلم تكن شـانا في حاجة فقط للحصـول على دعم في تعلم كيفية تنظيم اجتماعات الفريق وعقدها، لكن الفريق احتاج أيضًا تعلم أنماط سـلوكية جديدة مع استمراره في تحويل المهام إلى كليا لتنفيذها.

استطاعت كليا أن تحدد بوضوح دورًا جديدًا لقيادتها. أولاً، خصصت كليا وقتًا لمساعدة شـانا في أداء دورهـا الجديد. والتقت مع شـانا قبل عقد اجتماعات الفريق لمسـاعدتها في إعداد جداول الأعمال، وتحديد إسـتراتيجيات تيسـير مشـاركة الفريق، وتوقع المشـكلات المحتملة، وإعـداد مـوارد دعم. بعد كل اجتماع، كانت كليا تلتقي مع شـانا لفـترة تأمل صغيرة في وقائع الاجتماع، لإبراز نقاط القوة التي حددتها كليا في أسلوب قيادة شانا وقتما كانت تستطيع ذلك. وسريعًا ما بدأت شانا في حضور الاجتماعات التخطيطية مستعينة بالخطة التي أعدتها.

ثانيًا، رأت كليا ضرورة مساعدة الفريق في إعادة تشكيل الأنماط القديمة خلال الاجتماعات. فمـن خلال العادة المحضة، كانت جميع الأنظار تتحول إلى كليا لمعرفة الاستجابات الأولى لأي بند يتم طرحه للمناقشـة. ففي حالة طرح الفريق لأي سـؤال، غالبًا ما يتم التوجه بالأنظار نحو كليا، كانت كليا تحول نظرها نحو شـانا وتسـأل: «حسنًا شانا، ما رأيك في هذا الموضوع؟» وإذا طرحت شـانا سـؤالاً وتحولت أنظار الفريق إلى كليا لمعرفة الإجابة، فإن كليا كانت تجيب قائلةً: «حسـنًا، ما رأيكم في هذا الموضوع، كفريق؟» كما شـاركت كليا في جميع المناقشات لأنها لم ترد أن يفهم من هذا أنها إما أن تكون قائدًا للفريق أو غير مشـاركة فيها، لكنها كانت تبدأ دائمًا بتشـجيع الأعضـاء الأخريـن على بدء النقـاش أولا. في النهاية، تعلـم الفريق الثقة في حكمتـه وإيقاعه في العمل، وأصبحت كليا مساهمًا مساويًا في الفريق مع الأعضاء الآخرين خلال الاجتماعات.

عـلى الرغم مـن تطويـر الفريق لتوازنـه الداخلي، فقـد لاحظت كليا أنه عند مشـاركة مسـاهمين خارجيـين وتحـول أنظارهم إليها، فإن الفريق يتراجع إلى أنماطه السـلوكية القديمـة ويحول أنظاره إليها أيضًا بصورة علنية. وأرادت كليا كسر هذه العادة أيضًا، لكن مع تحويل المساهمين الخارجيين لأنظارهم إليها ووجود فرص قليلة لتغيير هذا النمط السلوكي بمرور الوقت، أدركت كليا أن إستراتيجيتها هذه المـرة يجـب أن تكون مختلفة كثيرًا. وقررت إعـداد اجتماع تنويري وتثقيفي لليلـة التالية لأولياء الأمور،

وحددت موعده بحيث يحدث في الوقت نفسه الذي يراجع فيه فريقها توقعات المنهج مع أولياء الأمور للفصل الدراسي الجديد. كان باستطاعة كليما تغيير وقت الحدث، لكنها كانت تثق بأن شانا ستدير الاجتماع بأسلوب رائع، وأن إحساسًا جديدًا سيتولد لدى أولياء الأمور بالتوازن مع الفريق في ظل غيابها، وأن أعضاء الفريق سيبرزون أكثر في ظل غياب كليما عن هذا الحدث. مرةً أخرى، قامت كليما بمساعدة شانا في إعداد الاجتماع وأكدت لها أن الأمور ستسير بانسيابية. ومثلما اتضح بعد ذلك، فقد كانت كليما محقة في ذلك. ومر المساء دون حدوث أي مشكلة، وطور الفريق إحساسًا جديدًا بالقيادة العامة وتمكنت كليما من المشاركة كعضو مساهم على قدمٍ سواء مع جميع الأعضاء الآخرين في جميع الفعاليات المستقبلية.

فريق إدارة المبنى يطور قدرات القيادة بين المدرسين

قام ماركوس (Marcus)، مدير، بإنشاء اتحاد إرشادي في المبنى لديه لدعم الهدف الخاص بالمبنى، وهو فهم التقييمات المرحلية وتطبيق المزيد منها لدعم تعلم الطلاب. أدرك ماركوس أنه سيحتاج دعم تعلم الفريق للتقييمات المرحلية، وأنه قد يحتاج إشراك الفريق في تطبيق مبادئ هذه التقييمات في الفصول المدرسية، وأنه قد يضطر لتطوير مهارات القيادة لدى الفريق ومعرفته بحيث يمكن لأعضائه قيادة باقي جوانب المدرسة في إطار تنفيذ هذا العمل.

بدأ الفريق بقراءة معلومات عن التقييمات المرحلية للفصول المدرسية وفهمها. واجتمع الفريق عدة مرات في إطار جهود مدروسة ومنظمة. بعد الاجتماع الأولي، حرص ماركوس على أن يتناوب قادة المدرسين الأدوار في تيسير الجلسات التالية، لذلك فقد بدأ هؤلاء القادة بالفعل في مهمة تطوير قدرات القيادة في إطار الاتحاد الإرشادي. وبعد جلسة لمناقشة تكليف القراءة والتعرف على مضامين التقييمات المرحلية على النظام المدرسي، دعا ماركوس لإجراء تأملات ختامية حول وقائع الاجتماع والدروس المستفادة منه حول التيسير الجيد للاجتماعات.

بمجرد وجود تعريف وفهم مشتركين لدى الفريق حول التقييمات المرحلية، أعد الفريق سؤالاً محددًا حول التطبيق أو الإستراتيجية يتحدد من خلاله وظيفة التقييمات المرحلية في الفصول المدرسية. أراد ماركوس من أعضاء الفريق أن يكونوا خبراء مقيمين في المبنى بحيث يمكن لأقرانهم متابعتهم بسهولة. وطلب منهم الاستعداد من واقع الخبرة والتجربة لمشاركة ماهية التقييمات الناجحة وكيف نجحت والأدوات التي أعدها أعضاء الفريق للمساعدة في نجاح التقييمات.

مع توفر البيانات والأدوات، بدأ الاتحاد الإرشادي في مشاركة المفاهيم التي تعلمها والنتائج التي حققها مع طاقم العمل. في هذه المرحلة، طلب ماركوس من أعضاء الفريق الاستعداد للعمل كمدربين لباقي الأفراد في المبنى. للقيام بهذا، حدد أعضاء الفريق الموضوعات الرئيسية وأفراد الفريق الذين سيقدمون كل موضوع رئيسي في أفضل صورة ممكنة لطاقم العمل بأكمله في ورش عمل مصغرة. وتأكد ماركوس من أن كل فرد سيقدم موضوعًا رئيسيًا في مرحلة ما على مدار العام. ثم بدأ الأعضاء عملية دراسة الدرس. فقام كل فريق خاص بعرض تقديمي بإعداد ورشة عمل لطاقم العمل وتقديمها مقدمًا للاتحاد الإرشادي. وقدم الاتحاد تعليقات للتحسين، لكن انصب الجانب الأكبر من المناقشة دائمًا على الطريقة المثلى لقيادة العمل مع الأقران. كيف يمكن لطاقم العمل إعداد الأنشطة بحيث يحدث التعلم؟ كيف يمكنهم إبراز نتائجهم البحثية وأفكارهم الرئيسية بأسلوب يجعل التعلم مقبولاً.

في نهاية كل ورشة عمل صغيرة، يطرح مدربو الجلسة سؤالاً ويعدون نشاطًا يشركون من خلاله جميع طاقم العمل – الأفراد الواقعون في درجاتهم الوظيفية وغير المشاركين في الاتحاد الإرشادي – في العمل نفسه. واصل الاتحاد الإرشادي الاجتماع، وعاد أعضاء الفريق بتحديثات حول تقدمهم على مستوى الفريق في التقييمات المرحلية. مرةً أخرى، اختتم ماركوس الاجتماعات بعقد مناقشات حول قيادة هذا العمل مع الأقران، وأفضل طرق قيادة الزملاء لإشراكهم في العمل المناسب والتعلم منه أثناء العمل. كان ماركوس يشارك دائمًا ما تعلمه وفهمه حول القيادة مع أعضاء الفريق على مدار رحلة العمل – مبرزًا من خلال ذلك الموارد المناسبة ذات الصلة.

طور ماركوس مركزًا قويًا من قادة المدرسين الذين لا يدركون الآن فقط كيفية قيادة العمل بأنفسهم، لكنهم يدركون أيضًا من خلال هذا النموذج وتخطيطهم المشترك كيفية تطوير قادة مدرسين آخرين داخل الفرق المتماثلة. حاليًا، يؤكد ماركوس أن قادة فريقه هم الآن قادة مدرسون أقوى مما كانوا عليه من قبل، وأنه يمكنهم إدارة هذا المبنى بصورة أفضل مما يمكنه هو نفسه!

فريق مكتب مركزي يبني قدرات قيادية في المديرين المساعدين

قطعت منطقة تعليمية حضرية كبيرة التزامًا على نفسها بدعم المرشح المناسب من داخلها عندما يكون متوافرًا. لم يؤدِ هذا الأمر إلى منع المنطقة التعليمية فقط من إيجاد مرشحين مناسبين

خارجها، لكنه ركز جهودها والتزاماتها أيضًا على تطوير قادة من خلال تحديد المرشحين الأقوياء أولاً ثم تطوير فرص تعلم وفرص مهنية لتحقيق النجاح لهم.

تحركت إليز (Elise) من خلال الدرجات الوظيفية نفسها، حيث بدأت كمدرسة، ثم انتقلت نهائيًا من دور الناظر إلى دورها الحالي كمدير مساعد. بالاشتراك مع تيم (Tim)، مدير التنمية المهنية، أشركت إليز النظار المساعدين من المدارس التابعة لها في مشروع بحثي عملي لمدة عام. في المدارس التابعة لإليز، كان النظار المساعدون يستعدون دائمًا لمنصب النظار المستقبليين، وتعاملوا مع هذه المشاركة في جهود التطوير القيادية بجدية تامة. في العام الماضي، طلب من كل ناظر مساعد في المدارس التابعة لإليز تحديد سؤال البحث العملي المرتبط بجهوده القيادية الخاصة بتطوير ودعم إجراءات التدخل في الفصول المدرسية - مبادرة المنطقة التعليمية - الواقعة في المباني الخاصة بكل منهم.

اجتمع النظار المساعدون مرات عديدة خلال العام لدعم جهودهم. أولاً، قضى هؤلاء النظار الوقت في صياغة أسئلة أبحاثهم العملية الفردية ومشاركتها وتنقيحها في النهاية. وأعد كل ناظر سؤالاً محددًا وخاصًا مرتبطًا بقيادة إجراءات التدخل في الفصول المدرسية. كانت الأسئلة تبدو مماثلة إلى حدٍ ما للأسئلة التالية:

- كيف يمكنني تيسير عملية تطوير التقييمات المرحلية العامة لزيادة قدرة الفريق على التدخل بدقة وفعالية مع المتعلمين الذين يواجهون صعوبات ؟
- كيف يمكنني الاستفادة من خبرتي في قراءة التقييمات المرحلية لمساعدة المدرسين في تحليل البيانات والاستجابة باستخدام إجراءات تدخل مستهدفة تؤدي في النهائية لزيادة إنجاز الطلاب؟
- كيف يمكنني دعم فرق قسم اللغة الإنجليزية في إعداد إجراءات تدخل إستراتيجية وفعالة ومستهدفة وتسليمها بحيث تؤدي إلى سد الفجوة بين قراءة الحالة وإنجاز التقييم ورفع مستويات جميع الطلاب؟
- كيف يمكنني دعم قسم التعليم الخاص في تطوير إستراتيجيات التدخل المستهدفة والموارد بهدف دعم إجراءات التدخل الخاصة بتخطيط الفرق في الفصول المدرسية العامة؟

بمجرد صياغة الأسئلة، حدد النظار المساعدون ممارسات وإستراتيجيات القيادة التي سيتم استخدامها للإجابة عن الأسئلة، واجتمعوا مرةً أخرى لمناقشة الأساليب الصحيحة والموثوق فيها لتقييم نتائج قيادتهم. وقضوا وقتًا كبيرًا في تحديد الأدوات الحالية أو الأدوات الخاصة التي سيتم إنشاؤها لتقييم الجهود من خلالها. كانت هذه الأدوات مرتبطة كثيرًا بنتائج إنجاز الطلاب وإبراز المهام أو المنتجات الخاصة التي تمت تحت قيادتهم والاستعلام من طاقم العمل عن آرائهم في عمل القادة.

في النهاية، اجتمع النظار المساعدون في الربيع لمشاركة النتائج التي حققوها في حلقتي مناقشة: إحداهما جلسة استماع حرة مع الزملاء، والأخرى داخل الأبنية لديهم. كانت جلسة الاستماع تجربة تعلم قوية للإدارة. فقد تم تعلم الكثير من خلال الاستماع إلى جهود الأقران ومناقشة الجهود التي بذلها القادة أنفسهم أيضًا. وكانت العروض التقديمية التي تمت داخل المبنى مهمة على حدٍ سواء. عندما شارك النظار المساعدون الجهود التي بذلوها في أبحاثهم العملية والنتائج التي توصلوا إليها مع طاقم العمل، فإنهم أوضحوا قيمة إجراءات التدخل المستهدفة، ومع مشاركة النتائج التي تم التوصل إليها، فإنهم أظهروا قوة إجراء أبحاث عملية باعتبارها أداة تعلم، وأعطوا قدوة للالتزام الشخصي بتطوير قدرات القيادة في النفس والآخرين. تحت رقابة إليز، يتعرف النظار المساعدون باستمرار على مهنة القيادة ويستكشفون جوانبها ويمثلون قيمها، بحيث يصبحون مستعدين للوصول إلى منصب النظار في يومٍ من الأيام.

الخاتمة

لقد أعجبنا كثيرًا بالقادة وممارسات القيادة الناجحة. وقد كان من اللافت لنا بدرجة بالغة الإجراءات التي كان يقوم بها القادة التعليميون والإجراءات التي كانوا يتجنبون القيام بها على حدٍ سواء وتأثير الممارسات على المناطق التعليمية والمدارس والمدرسين والطلاب.

على مدار السنوات، أتيحت لنا فرصة العمل مع العديد من القادة البارزين ذوي الكفاءة العالية والتعلم منهم أيضًا. كما أننا استمتعنا أيضًا بالتمكن من العمل مع قادة وتدريبهم. وقد ناضل هؤلاء القادة كثيرًا أثناء ممارسة دورهم القيادي وكانوا في حاجة لتوجيه ودعم. وقد توصلنا إلى النتيجة التالية، التي توصل إليها آخرون قبلنا، وهي أن «نظرية الرجل العظيم» المتعلقة بالقيادة لا تنطبق على المناطق التعليمية والمدارس وفرق العمل. ففي حقيقة الأمر، يمكن تدريس القيادة – القيادة الفعالة –، والأكثر أهمية من ذلك، أنه يمكن لأي فرد لديه عزم وإرادة تعلمها أيضًا.

نحن بالتأكيد لا نريد أن نشير إلى أن إستراتيجيات القيادة السبعة والممارسات الداعمة التي حددنها في هذا الكتاب هي الإستراتيجيات الشاملة الجامعة الوحيدة لفعالية القيادة. على الرغم من ذلك، فنحن متأكدون من أنه عند مشاركة القادة في العمل الأساسي لممارسات القيادة السبعة، فإنهم سيتحلون بقدرةٍ أفضل على تطوير مؤسساتهم لتصبح مجتمعات تعلم مهني عالية الأداء والحفاظ على هذه النتائج على المدى الطويل.

لا توجد ضرورة لإضفاء طابع الغموض على مفاهيم القيادة لتصبح قاصرة فقط على فئة قليلة ومختارة من الأشخاص. فنحن نؤمن أن كل من يجتهد بحق لتولي أدوار قيادية في المدارس يمكنه تعلم إستراتيجيات القيادة الفعالة وممارساتها. وقد رأينا هذا الأمر يحدث في حياتنا اليومية. وشهدنا تحقيق العديد من النتائج المذهلة.

لقد انصب تركيز عملنا على فهم الإجراءات الفعلية التي يقوم بها القادة الفعالون لإحداث تغيير وتطوير مفيدين عند تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهني. وقد قضينا الوقت في تحديد الممارسات والإستراتيجيات الخاصة بالقادة البارزين في مجتمعات التعلم المهني عالية الأداء. وقد رأينا تآزرًا مذهلاً – حماسًا – في ممارسات القيادة وهو أمر كان واضحًا في القادة الموهوبين الذين ساهموا في تحديد نتائج بحثنا.

في مقالته الكلاسيكية التي كان يتحدث فيها عن ممارسات القيادة «القائد الخادم – The Servant as Leader، عام 1991)، يصف روبرت جرينليف (Robert Greenleaf) القادة الذين حظينا بمحاورتهم قائلاً:

> إن نموذج الخادم – القائد يبدأ بالخادم أولاً.... فهو يبدأ بالشعور الطبيعي النابع من الشخص الذي يريد أن يخدم الآخرين، أن يخدم أولاً. ثم يأتي دور الاختيار الواعي الذي يدفع الشخص إلى الحلم بالقيادة. يختلف هذا الشخص تمامًا عن الشخص الذي يكون قائدًا أولاً، ربما بسبب رغبته في إشباع حافز غريب لديه بالتمتع بالسلطة أو لاكتساب ممتلكات مادية... ويتمثل الفرق في حد ذاته في الاهتمام الذي يبديه نموذج الخادم أولاً للتأكد من تلبية الاحتياجات التي تتمتع بأولوية قصوى لدى الأفراد الآخرين. ويعد أفضل اختبار، من الصعب إدارته، في تحديد: هل تتطور شخصية الأفراد الذين تتم خدمتهم؟ هل يصبحون، أثناء خدمتهم، أشخاصًا أكثر صحة وحكمة واعتمادًا على النفس، بحيث يتحولون هم أنفسهم ليخدموا الآخرين؟ (ص 7)

تتمثل الأولوية الأولى للقادة مرتفعي الفعالية في مجتمعات التعلم المهني في خدمة الآخرين. وقد سمعنا هذه المقولة تتردد كثيرًا على ألسنة القادة الذين حاورناهم. فعلى الرغم

مـن تركيزهـم الكامل على التأكد من وجود مسـتويات مرتفعة من التعلـم لجميع الطلاب من خلال إنشاء مجتمعات التعلم المهني واستدامتها، فهم كانوا يدركون أنهم كي ينجحوا في ذلك، فإنه لا بد لهم من الالتزام التام ببناء القدرات الفردية والجماعية لدى الأشخاص الذين يقومون بخدمتهـم. وكان العديـد منهم يرى أن القيام بهذا العمل يمثل الوظيفة الأكثر أهمية لممارسـات القيادة. ولم يكن باستطاعتنا مخالفتهم الرأي في ذلك.

القادة الأذكياء شعوريًا واجتماعيًا

لقد أظهر القادة الفعالون الذين حاورناهم سمات تفاعلية شخصية واجتماعية ميزتهم عن القادة الآخرين الذين يواجهون صعوبة شديدة في ممارسة أدوارهم القيادية. فقد ساعدتهم هذه السمات في جعلهم مختلفين عمن سواهم وجعلت القادة الذين حاورناهم يحظون بشهرة كبيرة لدى العديد من الأشـخاص، بما في ذلك من يتبعونهم. تؤدي هذه السـمات المحددة إلى وجود أسئلة عديدة تتعلق بتحديد ما إذا كان من الممكن تدريس القيادة أم أن القادة يولدون متمتعين بسمات قيادية. ونحن نعتقد أنه عند تحديد السمات وممارستها بتواضع وإرادة، فإنها تصبح قابلة للتدريس والتعلم.

في كتابـه القيادة الأصيلـة (Primal leadership)، يقدم دانيال جولمـان (Daniel Golman) وزملاؤه (عام 2002) إطار عمل يحدد القدرات الشخصية والاجتماعية التي وجدناها واضحة للغاية في القادة الفعالين الذين التقيناهم والذين حققوا نجاحًا في قيادة مجتمعات التعلم المهني عاليـة الأداء. تتضمن هـذه القدرات الوعي الـذاتي وإدارة النفس والوعـي الاجتماعي وإدارة العلاقات بين الأفراد.

الوعي الذاتي

يتحـلى القـادة ذوو الوعي الذاتي «بفهم قوي لانفعالاتهم ونقـاط قوتهم ونقاط ضعفهم» ولديهـم تقدير لكيفيـة تأثير تصرفاتهم وأقوالهـم على الآخرين (جولمـان وآخرون، ص 40). وقـد كان القـادة الفعالون لمجتمعـات التعلم المهني الذيـن التقيناهم لديهم فهـم وتقدير قوي

للغايـة لكيفيـة تأثير انفعالاتهم وتصرفاتهم عـلى زملائهم وطلابهم. فالقـادة الفعالون يقضون وقتًا كبيرًا في التأمل. وهم يجرون حوارًا داخليًا يبدو مستمرًا يتعلق بسـلوكياتهم وممارسـاتهم وكيفية تأثيرها على حياة الآخرين.

عـلى مـدار السـنين، أبهرنا كثيرًا الأسـلوب البديهـي الذي أضفـاه العديد مـن القادة على ممارسـاتهم. في الواقـع، لقد سـمعنا مـن عددٍ قليل جدًا مـن القادة في هذا البحـث أنه في بعض الأوقـات كانوا يعتقدون أنهم «يعرفون تمامًا» التصرف السـليم الذي يجب القيام به. وقد أردنا أن نعـرف المزيـد عن الفـرق «الثقة في إحساسـك» وبين «الممارسـات العشـوائية». وقد تعلمنا مـن القـادة الفعالـين أن القدرة على الثقة في إحسـاس المـرء واتخاذ قرارات جيـدة نتيجة لذلك ترتبـط بشـكلٍ مبـاشر، وتعتمـد أيضًا على، مقـدار الوقت المنقـضي في التأمل. فكلـما زاد وعي القادة بأنفسـهم وإدراكهم لها، زادت الثقة التي يتحلون بها في اتخاذ قرارات متوافقة مع مثلهم الشـخصية والرؤية والمهمة والقيم والأهداف المشـتركة للمنطقة التعليمية والمدرسـة. في إطار هذا التركيز الشـخصي، يتخـذ القادة البارزون قرارات قد تبدو بديهيـة، لكنها تعتمد في الواقع على تقدير سـليم ومعرفـة ضمنية قائمة على الخبرات السـابقة والخبرة المهنيـة والمهارة. فالفهم القـوي للنفـس والالتزام العميق بالتأمل يمكن القادة من اتخاذ قـرارات متوافقة تمامًا مع القيم والمثـل المتفـق عليها. لذا، لا تعد الثقة في الإحسـاس قيادة مسـتبصرة، لكنهـا وعي ذاتي مطبق بصورة عملية بين القادة الفعالين.

إدارة النفس

عندمـا يتحلى القادة بفهم قوي لانفعالاتهم، فإنهم يكونـون فكرة واضحة عن كيفية تأثير سـلوكياتهم وتصرفاتهـم على الآخرين، ويتحلـون بقدرة أفضل عـلى إدارة النفس. مع الوضع في الاعتبـار كـم التدريب والتطوير البسـيط المقـدم للقـادة التعليميين، والوقـت القليل الذي يخصصـه العديـد من القادة للتأمل الذاتي، فمن الشـائع إيجاد قادة يعانون مـن صعوبة في إدارة أفكارهـم ومشـاعرهم وتصرفاتهم. فالقادة من هؤلاء الطراز يخاطرون بإحداث تنافر مؤسـسي وعـدم ترابـط في المناطق التعليمية والمدارس وفرق العمل، وقد يتسـببون في الشـعور باسـتياء

شـخصي وحزن لـدى الأفراد الذين يعملـون معهم عن قرب. في المدارس التـي تعمل لتتطور وتصبح مجتمعات تعلم مهني، يؤدي العمل عن قرب بأسلوب متعاون إلى إظهار الوقت الذي يعجـز فيه القائد عـن التحكم في انفعالاته وإدارتها بفعاليـة. في البحث الذي أجراه حول تأثير الانفعالات على القيادة، يشير جولمان إلى هذا الأمر قائلًا: «لهذا، لا تصبح انفعالات القائد أمرًا خاصًا به، مع الوضع في الاعتبار حقيقة التسرب الانفعالي، نلحظ وجود نتائج عامة لانفعالات القائد» (جولمان وآخرون، عام 2002، ص 46) لقد أبدى القادة الفعالون الذين أجرينا عليهم بحثنا لأغراض هذا المشروع اهتمامًا مدروسًـا وتركيزًا على التحكم في انفعالاتهم ومشـاعرهم، وعملـوا عـلى إنشـاء ثقافة مؤسسـية خالية نسـبيًا من القلـق وهادئـة انفعاليًا. بينـما لا يتجاهل القادة الفعالون أفكارهم ومشـاعرهم وتصرفاتهم، فإنهم يعملون بنشـاط للتأكد من عدم تأثير الأوقات التي يشـعرون فيها بارتفاع وانخفاض الروح المعنوية لديهم على زملائهم سلبًا. يشير جولمـان وآخرون (عام 2002) إلى أنه عندما «يتحكم القادة في انفعالاتهم ومشـاعرهم، فإنهم ينشئون بيئة من الثقة والراحة والعدالة» (ص 47). ينطبق هذا الأمر بوضوح على قادة المناطق التعليمية والمدارس والمدرسين الذين شاركوا في هذا البحث.

الوعي المجتمعي

بينما من المهم للغاية تحلي القادة الفعالين بقدرات شـخصية متمثلة في الوعي الذاتي وإدارة النفـس، فحتـى يتحلون بتأثير إيجابي ومسـتدام، يجـب أن يتحلى القـادة الفعالـون أيضًا بوعي مجتمعي، حيث يعد التعاطف سـمته الأساسـية. فالتعاطف – بمعنى التوافق مع الآخرين ومع مشاعرهم – يعد جانبًا رئيسيًا من جوانب قدرة قائد المنطقة التعليمية أو المدرسة أو الفريق على التطبيق الفعال للممارسات السبعة للقيادة بالتصميم. عند وصف كيفية تطبيق القادة للتعاطف في عملهم اليومي، يكتب جولمان وآخرون عن هذا الأمر قائلين: «عن طريق التوافق مع مشاعر الآخرين على الفور، يمكن للقائد التحدث والتصرف بأسلوب مناسب – سواءً لتهدئة المخاوف أو الغضـب أو لإضفـاء روح معنويـة جيدة» (عام 2002، ص 49). فالتعاطف يسـاعد القادة

في تطوير مزيد من الفهم الدقيق للقيم المشتركة والواقع الحالي للمناطق التعليمية والمدارس والفرق. يشير جولمان وآخرون (عام 2002) إلى هذا الأمر بمزيدٍ من التوضيح قائلاً:

> بالمفهوم نفسه، القائد الذي ينقصه التعاطف سيكون بعيدًا عن الأفراد المحيطين به، دون أن يدرك ذلك، مما يجعل أقواله وأفعاله تتعرض لاستجابات سلبية. فالتعاطف، الذي يعني الاستماع لوجهات نظر الآخرين ووضعها في الاعتبار، يتيح للقادة ضبط القنوات الانفعالية بين الأفراد...والحفاظ على هذا التوافق يسمح لهم بضبط الرسائل التي يبعثونها للحفاظ على هذا التناغم. (ص 49)

لقد توصلنا إلى الاعتقاد أن التعاطف هو العامل الفردي الأكثر أهمية في قدرة القائد على تطوير العلاقات بين الأفراد بهدف تطوير منطقته التعليمية والمدارس وفرق العمل لتصبح مجتمعات تعلم مهني. فالتعاطف يتيح للقادة مساعدة الزملاء بفعالية في التغلب على المخاوف ودواعي القلق مواجهة التحديات وتجميع الأفراد معًا. فالعمل الشاق لتطوير مجتمعات التعلم المهني يحتاج قيادة تدرك صعوبة مواجهة الافتراضات وتغيير الوضع الراهن. فالتعاطف يمنع القادة الفعالون من التعامل بجدية شديدة مع من حولهم أو التعامل مع زملائهم على أنهم يمارسون العمل الجماعي كأمر مسلم به. لقد شهدنا الفوضى والضرر الذي يمكن أن تحدثه القيادة غير المتعاطفة للمناطق التعليمية والمدارس وفرق العمل. فالنتائج لم تكن جيدة. لقد اتسم القادة الذين شاركوا في البحث الخاص بهذا المشروع بكونهم قادة متعاطفين يفهمون أن التزامهم بخدمة الآخرين يجب أن يكون متأصلاً في فهم الآخرين والوعي بهم.

إدارة العلاقات بين الأفراد

من بين السمات الأكثر تميزًا للقادة الفعالين الذين التقيناهم قدرتهم على استخدام ذكائهم الانفعالي للتأثير على الآخرين وخدمتهم بنجاح. من نواحٍ عديدة، يعتمد إطار عمل القيادة بالتصميم على قدرة القائد على التعامل بفعالية مع العلاقات المعقدة الموجودة في المناطق التعليمية والمدارس وفرق العمل. لقد تحلى القادة الذين التقيناهم ببراعة في إيجاد قاعدة عامة وبناء الثقة التي تعد عاملاً أساسيًا لبناء علاقات متعاونة واستدامتها من أجل ترابط مجتمع التعلم المهني. يصف جولمان وآخرون (عام 2002) هذا الأمر على النحو التالي: «تجتمع أضلاع مثلث الوعي الذاتي وإدارة النفس والتعاطف في إدارة العلاقات بين الأفراد» (ص 51).

بينـما تعـد إدارة العلاقات بين الأفراد عاملًا مهمًا، فمـن المهم ملاحظة أن القادة الفعالين لا يقومـون بهـذا لمجرد إدارة العلاقات. ففـي حقيقة الأمر، لقد التقينا بعددٍ كبـير للغاية من القادة الذين يشيرون إلى أن بناء العلاقات يعد الدور الأكثر أهمية لهم ككقادة. في واقع القيادة التعليمية، يعد بناء العلاقات وإدارة العلاقات أمرين مختلفين للغاية. بالنسبة للعديد من القادة في المدارس التقليديـة، يعد بناء العلاقات واسـتدامتها إحدى الأولويات التي تتفـوق على جميع الأولويات الأخـرى، لذلـك فإنهم يتخـذون القرارات أو يتجنبـون اتخاذها، بناءً عـلى تأثيرها المحتمل على هـذه العلاقـات. بصفةٍ عامة، كلما زاد احتمال أن يؤدي القرار إلى حدوث نزاع في العلاقات، قل احتـمال اسـتعداد القائد لاتخاذ هذا القرار. تعتمد إدارة العلاقـات بين الأفراد، من جهةٍ أخرى، على الافتراض أنه لن يتم تنفيذ أي أمر بفعالية، أو بصورة جيدة، في حالة عدم وجود تعاون بين الأفراد. فالقادة الفعالون يسـتخدمون مهارات الوعي الذاتي وإدارة النفس والتعاطف لإنشـاء فرص تتيح للأفراد التعاون مع بعضهم البعض تلبية للالتزامات المشتركة والعمل المشترك.

لقد تعلمنا من القادة الفعالين الذين شاركوا في هذا البحث، أنه بينما يعد من الضروري أن نعمل لسـد الفجوة بين المعرفة – العمل في إطار جهودنا للتحول إلى مجتمعات تعلم مهني، فإن القيادة تهتم بتحديد ماهيتنا قدر اهتمامها بتحديد ما نقوم به. وتعد القدرات الشخصية المتمثلة في الوعي الذاتي وإدارة النفس والقدرات الاجتماعية المتمثلة في الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات بـين الأفـراد هي الوقود الذي يحفز ممارسـات القيادة السـبعة والإسـتراتيجيات الداعمة لإطار العمـل القيادة بالتصميم. الأكثر أهمية من ذلك، نحن ندرك أن الباحثين والممارسـين قد حددوا قـدرات القيـادة وعرفوها. فإذا كان مـن الممكن تحديد القدرات، فهذا يعني إمكانية تدريسـها. وإذا كان من الممكن ممارسـتها، فهذا يعني إمكانية تعلمها. على الرغـم من عدم سـهولة الأمر، فنحن نعتقد أن أي فرد لديه استعداد للتجربة، يمكن أن يصبح قائدًا عالي الفعالية.

القيادة للتعلم، التعلم للقيادة

لم يبـدأ القادة الذيـن التقيناهم على مدار هذا المشروع عملهـم المهني في مجال التدريس، وهم يأملون تولي مناصب قيادية في المنطقة التعليمية أو المدرسة أو حتى قيادة المدرسين. في الواقع، لقد أخبرنـا العديـد من القادة ذوي الفعالية العالية الذين التقيناهـم أنهم لم ينتقلوا إلى مرحلـة القيـادة

من خلال اتخاذ قرار رسـمي بذلك، فمعظمهم تم تعيينه بصورة غير رسمية من خلال الزملاء الذيـن رأوا فيهـم إمكانياتهـم وقدراتهـم القيادية القوية. وعندمـا اتخذ هؤلاء القـادة قرار ترك الفصـول المدرسـية وطلابهـم، فقد وصـف كل منهم هذا القـرار بأنه القرار الأكثـر صعوبة في عملهم المهني. فقبول دور قيادي رسـمي يعد قرارًا شـخصيًا بنسـبة كبيرة وهو قرار يتم اتخاذه بتأمـل وحرص. فقـد أدرك هؤلاء القادة أنه من خلال قبول منصب قيادي، فإنه يتم إعطاؤهم فرصة وتحميلهم مسؤولية خدمة الآخرين على حدٍ سواء. ومن أجل القيام بذلك، فإنهم شعروا بضرورة فهم أنفسهم كقادة، وقضوا وقتًا في استثمار ما تعلموه وتطوير قدراتهم للقيادة.

في كلمـة أعدت لإلقائها في 22 نوفمبر عام 1963، كتب الرئيس جون فرانكلين كينيدي قائلاً: «القيادة والتعلم لا يستغني أحدهما عن الآخر» (جون فرانكلين كينيدي، المكتبة الرئاسية والمتحف). على الرغم من عدم إتاحة الفرصة له لقول هذه الكلمات، فإن هذه الكلمات للرئيس كينيدي تتردد إلى وقتنا الحالي على الرغم من مرور عقود عليها وترد على أذهاننا بكثرة في حياتنا اليوميـة. سـنظل ممتنـين للغاية للقـادة الذين أخذوا من وقتهـم للالتقاء بنا، والرد على أسـئلتنا التي كانت تبدو لا نهائية، ومشاركة إستراتيجياتهم وممارساتهم الخاصة بإنشاء مجتمعات التعلم المهني واسـتدامتها في مناطقهم التعليمية ومدارسـهم وفرقهم التدريسية. ونوجه الشكر إليهم على ما علموه لنا، وعلى كل ما تعلمناه منهم عن القيادة من خلال المنظومة.

المؤلفان في سطور

كساندرا إركينز (Cassandra Erkens) هي مالكة شركة .Anam Cara Consulting, Inc. وهي تعمل مع المدرسين والمديرين على المستويين المحلي والعالمي بهدف إحداث تقدم في مجال تطوير المدارس، وتنمية القيادة، ومجتمعات التعلم المهني، وتصميم تقييمات الجودة واستخدامها. بوصفها مستشارة، فهي تعمل مع شركة Solution Tree وشركات أخرى تعمل في المجال التربوي والتعليمي مثل معهد مدربي التقييم (Assessment Trainers Institute).

شاركت كساندرا في تأليف بعض الكتب الصغيرة مثل المدرس التعاوني (Collaborative Teacher)، والمدير التعاوني (Collaborative Administrator)، والمدرس كقائد للتقييم (Teacher as Assessment Leader)، والمدير كقائد للتقييم (Administrator as Assessment Leader). علاوةً على هذا، فقد ألفت كساندرا أيضًا العديد من مناهج التطوير المهني وبرامج التدريب لشركات تعليمية وتربوية. عملت كساندرا مدرسة للغة الإنجليزية في المدارس الثانوية، ورئيسةً لاتحاد محلي، وميسرة إقليمية لأعمال تطوير المدارس لوزارة التعليم في ولاية مينيسوتا الأمريكية، ومديرة منطقة تعليمية لتطوير المدرسين ومديرة للخدمات التعليمية في ثقافة الشركة. وهي تعمل حاليًّا عضوة في كلية ملحقة بجامعة هام لاين (Hamline) في ولاية مينيسوتا، حيث تقدم دورات تدريبية في إجادة الفنون التعليمية. عملت كساندرا في مجلس إدارة تطوير طاقم التدريس بولاية مينيسوتا وفي المجلس الاستشاري لتطوير طاقم التدريس على مستوى الولاية المعين من قبل الحكومة.

إريك تواديل (Eric Twadell)، حاصل على شـهادة الدكتوراه، عمل مدرسًـا للدراسـات الاجتماعية، ومديرًا للمناهج، ومشرفًا مساعدًا للقيادة والتنمية المؤسسية، ويعمل حاليًّا مشرفًا في المدرسـة الثانويـة Adlai E. Stevenson في لينكولـن شـاير، بولاية إلينوي. توصف مدرسـة Stevenson الثانويـة من قبـل وزارة التعليم الأمريكيـة (USDE) بأنها «المدرسـة الأكثر تقديرًا واحتفاءً في أمريكا» وهي واحدة من بين ثلاث مدارس فقط حائزة على جائزة الوشاح الأزرق من وزارة التعليم الأمريكية في أربع مناسبات. كانت مدرسة Stevenson إحدى أولى المدارس الشـاملة المصنفة على أنها مدرسـة ثانوية أمريكية حديثة من قبل وزارة التعليم الأمريكية، نظرًا لكونهـا نموذجًـا للإصلاح المـدرسي الناجح. وفي الصحـف المتداولة، تمت الإشـارة مرارًا إلى مدرسة Stevenson الثانوية بوصفها إحدى أفضل المدارس الثانوية الأمريكية ومنشأ مجتمعات التعلم المهني في WorkTM.

كتب إريك عددًا هائلاً من المقالات المهنية وشـارك في تأليف بعض الكتب الصغيرة مثل المدير التعاوني (Collaborative Administrator) والمدرس التعاوني (Collaborative Teacher). بوصفه ممارسًـا متخصصًا في مجتمعات التعلم المهني، فقد عمـل مع وزارات التعليم الحكومية والمـدارس المحلية والمناطق التعليمية في جميع أنحاء الولايات المتحدة لإحداث تقدم في التنفيذ الناجـح لنموذج مجتمعات التعلم المهني وتطوير المدارس وإصلاحها. نظرًا لقوته الواضحة في استيعاب مفاهيم مجتمعات التعلم المهني، يتمتع إريك بخبرة عملية تظهر في عروضه التقديمية وورش العمل التي يعقدها.

بالإضافـة إلى أدواره التدريسـية والقياديـة، شـارك إريك في فـرق رياضيـة تدريبية هائلة وبرامـج تيسـير التعليـم الخارجـي والمغامرات. كـما أنه عضـو في العديد من المنظـمات المهنية، التي تشـمل التعلم للأمام (Learning Forward) وجمعية الإشراف وتطوير المناهج (ASCD)، وحصل على شـهادة الماجستير في المناهج والتدريس وعلى شهادة الدكتوراه في دراسات القيادة والسياسات التعليمية من جامعة لويولا (Loyola)، بولاية شيكاغو الأمريكية.

المصادر والمراجع

Augsburger, D. (2009). *Caring enough to confront: How to understand and express your deepest feelings toward others*. Ventura, CA: Regal Books.

Bennis, W. (2005). Foreword. In S. Daloz Parks, *Leadership can be taught: A bold approach for a complex world* (pp. ix–xii). Boston: Harvard Business School Press.

Bennis, W., & Nanus, B. (2007). *Leaders: Strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessments. *Phi Delta Kappan, 80*(2), 139–148.

Bossi, M. (2008). Six dimensions of leadership. *Leadership, 37*(3), 8–12.

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of assessment for learning*. Portland, OR: Educational Testing Service.

Collins, J. (2001). *Good to great. Why some companies make the leap . . . and others don't*. New York: HarperCollins.

Collins, J. (2005). *Good to great in the social sectors: A monograph to accompany good to great*. New York: HarperCollins.

Collins, J. (2009). *How the mighty fall*. New York: HarperCollins.

Costa, A. (2007). *The school as a home for the mind: Creating mindful curriculum, instruction, and dialogue*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Costa, A. (2008). The thought-filled curriculum. *Educational Leadership, 65*(5), 20–24.

Costa, A., & Kallick, B. (Eds.). (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics of success*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Crow, T. (2008). Interview with Richard Elmore: Practicing professionals. *Journal of Staff Development, 29*(2), 42–47.

Cruess, S. R., Cruess, R. L., & Steinert, Y. (2008). Role modelling: Making the most of a powerful teaching strategy. *British Medical Journal, 336*, 718–720.

Daloz Parks, S. (2005). *Leadership can be taught: A bold approach for a complex world*. Boston: Harvard Business School Press.

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Davidovich, R., Nikolay, P., Laugerman, B., & Commodore, C. (2010). *Beyond school improvement: The journey to innovative leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Denhardt, R. B., Denhardt, J. V., & Aristigueta, M. P. (2009). *Managing human behavior in public and nonprofit organizations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Drucker, P. F. (2011). Managing oneself. In Harvard Business Review Press, *HBR's 10 must reads: The essentials* (pp. 43–62). Boston: Author.

Druskat, V. U., Sala, F., & Mount, G. (Eds.). (2006). *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

DuFour, R. (2003). Leading edge: "Collaboration lite" puts student achievement on a starvation diet. *Journal of Staff Development, 24*(3), 63–64.

DuFour, R. (2007). In praise of top-down leadership: What drives your school improvement efforts—Evidence of best practice or the pursuit of universal buy-in? *School Administrator, 10*(64), 38–42.

DuFour, R. (2011). Work together: But only if you want to. *Phi Delta Kappan, 92*(5), 57–61.

DuFour, R., & DuFour, R. (2010). The role of professional learning communities in advancing 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 77–95). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

DuFour, R., DuFour, R., & Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools.* Bloomington, IN: Solution Tree Press.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work.* Bloomington, IN: Solution Tree Press.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* New York: Ballantine Books.

Dweck, C. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership, 65*(2), 34–39.

Eaker, R., & Keating, J. (2009). A districtwide approach to professional learning: Learning by doing in a professional learning community. *Journal of Staff Development, 30*(5), 50–55.

Eisenstat, R., Beer, M., Foote, N., Fredberg, T., & Norrgren, F. (2008). The uncompromising leader. *Harvard Business Review, 86*(7–8), 50–57.

Elmore R. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: Report on the imperative for professional development in education.* Washington, DC: Shanker Institute.

Elmore, R. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Elmore, R. (2008). Practicing professionals. *Journal of Staff Development, 29*(2), 42–47.

Erkens, C. (2008a). Growing teacher leadership. In A. Buffum, C. Erkens, C. Hinman, S. Huff, L. G. Jessie, T. L. Martin, et al., *The collaborative administrator: Working together as a professional learning community* (pp. 39–53). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Erkens, C. (2008b). The new teacher leader: Transforming education from inside the classroom. In C. Erkens, C. Jakicic, L. G. Jessie, D. King, S. V. Kramer, T. W. Many, et al., *The collaborative teacher: Working together as a professional learning community* (pp. 11–28). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Farren, C. (1999). A smart team makes the difference. *Human Resource Professional, 12*(1), 12–16.

Festinger, L., Riecken, H. W., & Schachter, S. (1956). *When prophecy fails.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2006). Leading professional learning: Think "system" and not "individual school" if the goal is to fundamentally change the culture of schools. *School Administrator, 63*(10), 10–14. Accessed at EBSCO*host* database on December 2, 2011.

Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive.* San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2011). *The moral imperative realized.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fullan, M., Cuttress, C., & Kilcher, A. (2005). Eight forces for leaders of change. *Journal of Staff Development, 26*(4), 54–64.

Garmston, R., & Wellman, B. (2009). *The adaptive school: A sourcebook for developing collaborative groups.* Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Goleman, D. (2006). *Social intelligence.* New York: Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence.* Boston: Harvard Business School Press.

Greenleaf, R. (1991). *The servant as leader.* Indianapolis, IN: Greenleaf Center.

Guskey, T. R. (2009). *Practical solutions for serious problems in standards-based grading.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112.

Hill, L. A., & Lineback, K. (2011). Are you a good boss—Or a great one? *Harvard Business Review, 89*(1/2), 124–131.

Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hughes, M., & Terrell, J. (2007). *The emotionally intelligent team: Understanding and developing the behaviors of success.* San Francisco: Jossey-Bass.

Intrator, S. M., & Scribner, M. (Eds.). (2003). *Teaching with fire: Poetry that sustains the courage to teach.* San Francisco: Jossey-Bass.

Jacobs, H. H., & Johnson, A. (2009). *The curriculum mapping planner: Templates, tools, and resources for effective professional development.* Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Johansen, B. (2007). *Get there early: Sensing the future to compete in the present.* San Francisco: Berrett-Koehler.

John F. Kennedy Presidential Library and Museum. (n.d.). *Remarks prepared for delivery at the trade mart in Dallas, November 22, 1963.* Accessed at www.jfklibrary.org/Research/Ready-Reference/JFK-Speeches/Remarks-Prepared-for-Delivery-at-the-Trade-Mart-in-Dallas-November-22-1963.aspx on November 4, 2011.

Judgment: How winning leaders make great calls. (2007, November 19). *Businessweek,* 68–72. (Reprinted from *Judgment: How winning leaders make great calls,* by N. M. Tichy & W. G. Bennis, 2007, New York: Portfolio)

Kegan, R., & Lahey, L. (2001). *How the way we talk can change the way we work: Seven languages for transformation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kornfield, J. (2009). *The wiseheart: A guide to the universal teachings of Buddhist psychology.* New York: Random House.

Kouzes, J., & Posner, B. (2002). *The leadership challenge* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Kouzes, J., & Posner, B. (2003). Challenge is the opportunity for greatness. *Leader to Leader, 28,* 16–23.

Kouzes, J., & Posner, B. (2007). *The leadership challenge* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Kouzes, J., & Posner, B. (2010). *The truth about leadership: The no-fads, heart-of-the-matter facts you need to know.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kovalik, S., & Olsen, K. (2002). *Exceeding expectations: A user's guide to implementing brain research in the classroom.* Covington, WA: Books for Educators.

Kramer, K. (2008). Learning celebrations. *School Library Media Activities Monthly, 24*(9), 39–41.

Lencioni, P. (2004). *Death by meeting: A leadership fable—About solving the most painful problem in business.* San Francisco: Jossey-Bass.

Lencioni, P. (2005). *Overcoming the five dysfunctions of a team: A field guide for leaders, managers, and facilitators.* San Francisco: Jossey-Bass.

Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Luidens, P., & Tabor, M. (2008). Leadership through collaborative conversation: Leaders coaching groups for sustained change [Workshop handouts].

Marzano, R. (2007). *The art and science of teaching.* Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. (2010). *Formative assessment and standards-based grading.* Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

Marzano, R., Schooling, P., & Toth, M. (2010). *Creating an aligned system to develop great teachers within the federal race to the top initiative* [White paper]. Accessed at www.iobservation .com/whitepapers on August 2, 2011.

Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results.* Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Maxwell, J. C. (1998). *The 21 irrefutable laws of leadership.* Nashville, TN: Thomas Nelson.

McDonnell, S. N. (2009). The art of caring confrontation. *Educational Leadership: Revisiting Social Responsibility, 66.* Accessed at www.ascd.org/publications/educational-leadership /summer09/vol66/num10/The-Art-of-Caring-Confrontation.aspx on August 2, 2011.

Morriss, A., Ely, R. J., & Frei, F. X. (2011). Managing yourself: Stop holding yourself back. *Harvard Business Review, 89*(1/2), 160–163.

National Commission on Teaching and America's Future. (2003). *No dream denied: A pledge to America's children.* Washington, DC: Author.

O'Connor, K. (2010). *A repair kit for grading: Fifteen fixes for broken grades* (2nd ed.). Old Tappan, NJ: Pearson Assessment Training Institute.

Patterson, K., Grenny, J., Maxfield, D., McMillan, R., & Switzler, A. (2008). *Influencer: The power to change anything.* New York: McGraw-Hill.

Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2000). *The knowing-doing gap: How smart companies turn knowledge into action.* Boston: Harvard Business School Press.

Pfeffer, J., & Sutton, R. I. (2006). *Hard facts, dangerous half-truths and total nonsense: Profiting from evidence-based management.* Boston: Harvard Business Press.

Pink, D. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us.* New York: Riverhead Books.

Quotations Page. (2010). Quotation #2323 from Laura Moncur's motivational quotations. Accessed at www.quotationspage.com/quote/2323.html on November 5, 2011.

Reeves, D. (2002). *The daily disciplines of leadership: How to improve student achievement, staff motivation, and personal organization.* San Francisco: Jossey-Bass.

Reeves, D. (2006a). Of hubs, bridges, and networks. *Educational Leadership, 63*(8), 32–37.

Reeves, D. (2006b). *The learning leader: How to focus school improvement for better results.* Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Reeves, D. (2007). From the bell curve to the mountain: A new vision for achievement, assessment, and equity. In D. Reeves (Ed.), *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning* (pp. 1–12). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Reeves, D. (2010). *Elements of grading: A guide to effective practice.* Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Reeves, D. (2011). *Finding your leadership focus: What matters most for student results.* New York: Teachers College Press.

Sawchuk, S. (2010). Professional development at a crossroads. *Education Week, 30*(11), s2–s4.

Schmoker, M. (2004). Learning communities at the crossroads: A response to Joyce and Cook. *Phi Delta Kappan, 86*(1), 84–89.

Schofeld, J. W. (1990). Increasing the generalizability of qualitative research. In E. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 201–232). New York: Teachers College Press.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings.* Minneapolis: University of Minnesota.

Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (2nd ed.). New York: Currency Books.

Senge, P., Smith B., Kruschwitz, N., Laur, J., & Schley, S. (2008). *The necessary revolution: How individuals and organizations are working together to create a sustainable world.* New York: Doubleday.

Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement.* San Francisco: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. (2005). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools.* San Francisco: Jossey-Bass.

Sinek, S. (2009). *Start with why.* New York: Penguin.

Sparks, D. (2005). Explain, inspire, lead: An interview with Noel Tichy. *Journal of Staff Development, 26*(2), 50–53.

Stephenson, S. (2009). *Leading with trust: How to build strong school teams.* Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, S., & Chappuis, J. (2011). *Classroom assessment* for *student learning: Doing it right—using it well.* Portland, OR: Assessment Trainers Institute.

)04). *The cycle of leadership: How great leaders teach their companies to win.* New
HarperBusiness.

Cohen, E. B. (1997). How leaders develop leaders. *Training and Development,*
8–69.

Cohen, E. B. (2002). *The leadership engine: How winning companies build leaders
level.* New York: HarperCollins.

(1979). Learning in medicine. *New England Journal of Medicine, 301*(13),
94.

990). Foreword. In R. T. Clift, W. R. Houston, & M. C. Pugach (Eds.), *Encourag-
ective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. vii–xi). New
eachers College Press.

2010). Trust matters—For educators, parents, and students. *Tools for Schools,*
-3.

(2007). *Everything is miscellaneous: The power of the new digital disorder.* New
imes Books.

006). *Leadership and the new science: Discovering order in a chaotic world.* San
co: Berrett-Koehler.

5). *Stuart Little.* New York: HarperCollins.

58). *The once and future king.* New York: Berkley Medallion Books.

Whitten, L., & Anderson, L. (2010). Learning to celebrate and cope with professional success, workplace challenges. *Diverse Issues Higher Education, 26*(25), 19.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2007). *Schooling by design: Mission, action, and achievement.* Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Wiliam, D. (2007). Content then process: Teacher learning communities in the service of formative assessment. In D. Reeves (Ed.), *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning* (pp. 183–204). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Wiliam, D. (2007/2008). Changing classroom practice. *Educational Leadership, 65*(4), 36–42.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment.* Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53–82). New York: Erlbaum.

Wiliam, D., & Thompson, M. (2008). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. In E. C. Wylie (Ed.), *Tight but loose: Scaling up teacher professional development in diverse contexts* (ETS Research Report No. RR-08-29, pp. 1–44). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Wolff, S., Druskat, V., Koman S., & Messer, T. (2006). The link between group emotional competence and group effectiveness. In V. Druskat, F. Sala, & G. Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups* (pp. 223–242). Mahwah, NJ: Erlbaum.

York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (2001). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

LEADING BY DESIGN

An Action Framework for PLC at Work™ Leaders

Cassandra Erkens
Eric Twadell

FOREWORD BY RICHARD DUFOUR

«من بين الأمور التي أقدِّرها كثيرًا في هذا الكتاب أنه لا يعرض فقط رؤى وأفكارًا سديدة ومبتكرة فيما يخص بداية عمل المجتمع المهني للتعلم، ولكن الأكثر أهمية أنه يركز على الممارسات التطبيقية التي تضمن استمراريته والحفاظ على فعاليته وديناميته بمرور الوقت.»

ريتشارد دوفور، مؤلف ومستشار تربوي

«يؤكد هذا الكتاب على أن تطوير أداء المدرسة في العصر الحديث يعتمد على قوة القيادة والفِرَق المتعاونة. لقد أوضح لنا كل من إركينز وتواديل كيفية تشكيل ثقافة مدرسية، قوامها التطوير والتحسين المستمران، يعمل في ظلها كل طاقم العمل والطلاب بصورة متكاملة ومتناغمة.»

بيل أولسن، ناظر مدرسة روتلاند الثانوية، روتلاند، فيرمونت

«بين دفتيْ هذا الكتاب، يقدِّم لنا اثنان من رواد المهنة خلاصة خبرتهما التي اكتسباها بالجهد والعرق والفكر لتكون في متناول أيدي القراء على هيئة دليل إرشادي واضح ومتكامل الأركان.. انتظرناه طويلًا. وهما بهذا السلوك الإيجابي الرائع يضربان المثل والقدوة لأقرانهما من الممارسين ذوي الخبرة والمهارة حتى يبوحوا لنا بمكنون خبرتهم الطويلة ورؤاهم الثاقبة بشأن أنسب وأفضل الإستراتيجيات القابلة للتنفيذ لمواجهة التحديات التي تكتنف قيادة المجتمعات المهنية وسُبُل التغلب عليها.»

جريس هوجلاند، مدير برامج القيادة بكلية التربية، جامعة ستانفورد، ستانفورد، كاليفورنيا

في هذا الكتاب المهم، يقدِّم المؤلفان كساندرا إركينز وإريك تواديل ممارسات القيادة السبعة الخاصة بقادة مجتمعات التعلم المهني الذين يتمتعون بكفاءة عالية، والتي تتضمن مواءمة الأنظمة وإحداث ترابط وشفافية وتجسيد الممارسات والتوقعات.

وحتى ننتقل من النظرية إلى التطبيق، يعتمد المؤلفان على رصيد زاخر من السنوات الطويلة في البحث وإجراء المقابلات الشخصية لإبراز نجاحات القادة الأكثر كفاءة وفعالية، واستعراض الصعاب التي واجهتهم في المناطق التعليمية والمدارس مع فِرَق العمل على مستوى أمريكا الشمالية، محاولين بذلك إعادة هيكلة مجتمعات التعلم المهني.

وعلى الرغم من النطاق الجغرافي الذي يتحرك فيه المؤلفان، فإن هذا الكتاب يقدِّم تقنيات وآليات وخبرات ومعارف قابلة للتكرار والتطبيق في مجال توجيه القادة في المدارس على مستوى العالم بدءًا من مرحلة رياض الأطفال ومرورًا بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية ووصولًا إلى المرحلة الثانوية من أجل تكوين مجتمعات تعلم مهني ناجحة ومستدامة.

في هذا الدليل العملي:

- يحدِّد المؤلفان ويشرحان الممارسات السبعة الخاصة بقادة مجتمعات التعلم المهني ذوي الكفاءة العالية
- يحدِّدان إطار عمل من منظور القيادة لتوجيه إعادة تشكيل الثقافة المدرسية
- ويقدِّمـان رؤى وتجـارب قابلة للتطبيق حصلا عليهـا من المدرسين ونُظّار المدارس والإداريين أنفسهم





Arab Nile Group
P.O. Box 4051, 7th District
Nasr City 11727 Cairo / Egypt
Tel.: 00202/26717135 – 26717134
Fax: 00202/26717135
info@arabnilegroup.com
arab_nile_group@hotmail.com
www.arabnilegroup.com

ISBN: 978-977-377-189-0

